

Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Ruíz Bravo, Patricia; Rosales, José Luis; Neira Riquelme, Eloy

Postprint / Postprint

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Ruíz Bravo, P., Rosales, J. L., & Neira Riquelme, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. In *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 79-156). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51513-9>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more Information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje

*Patricia Ruiz Bravo, José Luis Rosales y
Eloy Neira Riquelme¹*

Agradecimientos

Deseamos expresar nuestro agradecimiento a los y las estudiantes, a las madres y padres de familia, así como a los docentes que a lo largo del trabajo de campo compartieron con nosotros su tiempo, sus saberes, y en muchos casos también sus ilusiones y sueños por una vida mejor y por una escuela que esté al servicio de la vida tanto en términos personales como colectivos. Agradecemos en especial, a las familias y docentes de las comunidades Santa Cruz, Marañón, 9 de Octubre, San Francisco, Santa Rosa y Amazonas, que se hallan a orillas del río Marañón, en la provincia de Loreto; y a las familias y docentes con quienes conversamos en la ciudad de Nauta. En esta ciudad recibimos también importantes opiniones de los religiosos agustinos y de las religiosas agustinas que dirigen el CENCA y que tienen una amplia experiencia en el trabajo con las comunidades kukamas o con influencia kukama. Igualmente valiosas fueron las opiniones que en Iquitos nos dio el sacerdote agustino, y maestro kukama, Luis Silvano, así como las que recibimos de las familias y docentes de las comunidades de Toccochori —en especial los profesores Edith Chipana y Juan Surco— y Pampamarca de la provincia de Canas (Cusco).

¹ Patricia Ruiz Bravo es Profesora Principal y jefa del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Eloy Neira es consultor independiente especialista en educación intercultural y José Luis Rosales es investigador y docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Patricia Ames, Jeanine Anderson, Rodrigo Barrenechea, Jorge Bracamonte, Carlos Bustamante-Migone, Nora Cárdenas, Luciana Córdova, Aroma de la Cadena, Juan Luis Dammert, Alejandro García-Pacheco, Fanni Muñoz, Gonzalo Portocarrero, Tesania Velázquez y Virginia Zavala, mediante sus críticas y sugerencias, aportaron y enriquecieron diversos momentos de este estudio.

Queremos reconocer también la importancia para este trabajo de los estudios publicados de los maestros Pascual Aquituri y Rafael Chancharri del FORMABIAP, Gavina Córdova de PROEDUCA-GTZ y de Justo Oxa del ISP de Tinta, todos ellos comprometidos en la creación de una escuela amigable y respetuosa de la diversidad. Las conversaciones sostenidas con ellos fueron inspiradoras y han sido ampliamente citadas en este estudio.

Asimismo, este trabajo se nutre de investigaciones previas de los autores, las cuales han servido de base o telón de fondo para esta investigación. En este sentido, resulta indispensable agradecer particularmente a algunos/as colegas con quienes, desde hace mucho tiempo, venimos pensando acerca de la educación en áreas rurales: nuevamente a Fanni Muñoz, a Gonzalo Portocarrero, Lucy Trapnell, Elena Burga y Rocío Domínguez.

En el trabajo de campo en Canas contamos con la valiosa colaboración de Yhissela Cruz, estudiante de antropología de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco quien, además de su gran aporte profesional, compartió con nosotros su entusiasmo y sus inquietudes sobre la educación en el Perú.

Durante el trabajo de campo en Iquitos contamos con el extraordinario apoyo de MINGA-Perú, ONG dedicada al tema educativo desde las comunicaciones. En especial, queremos agradecer a su directora Eliana Elías y a sus colegas Germán González, Enrique Agnini, Maria Isabel Tafur, Everly Egoavil y César Sound. Igualmente, contamos con la colaboración del colectivo Shynella —agrupación de jóvenes artistas de la ciudad de Iquitos— y de la ONG La Restinga, a través de sus fundador Luis Gonzáles-Polar y de su equipo de trabajo.

Finalmente, queremos agradecer a GRADE y, especialmente, a Martín Benavides por habernos confiado este estudio.

I. Nuestro punto de partida

(...) negarnos a reconocer errores y emprender profundas reformas institucionales, como las que planteó la CVR, no solo nos condena a una política cortoplacista, que cree que lograda la eficiencia económica todo el resto se nos dará por añadidura, sino que revela un rasgo definitorio de nuestras elites y de lo políticamente correcto en el Perú actual: estrechez de corazón. (Degregori 2005: s.d.)

La CVR entiende que la reconciliación debe ocurrir en el nivel personal y familiar; en el de las organizaciones de la sociedad y en el replanteamiento de las relaciones entre el Estado y la sociedad en su conjunto. Los tres planos señalados deben adecuarse a una meta general, que es la edificación de un país que se reconozca positivamente como multiétnico, pluricultural y multilingüe. Tal reconocimiento es la base para la superación de las prácticas de discriminación que subyacen a las múltiples discordias de nuestra historia republicana. (*Comisión de la Verdad y Reconciliación* 2003: conclusión 171)

El estudio de los saberes previos y su importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje es el objetivo central del texto que presentamos. Ha sido un trabajo intenso de análisis e interpretación y un reto para el equipo que estuvo a cargo. No obstante no partíamos de cero; esta investigación tiene una historia que queremos compartir pues es parte de nuestro enfoque. Partimos afirmando que todo conocimiento está situado, tiene un contexto, e implica que las preguntas centrales y las decisiones que se tomen sobre el diseño de una investigación están determinadas por el momento social en el que se perfila el campo de dicha investigación.

El marco en el cual se realiza este proyecto tiene dos dimensiones: la de la trayectoria del equipo que investiga y la del contexto social y político en el que se inscribe. Partimos acercándonos a la primera. El equipo convocado para esta investigación tiene una larga trayectoria de trabajo de campo en zonas rurales tanto andinas como amazónicas. Esta experiencia ha consolidado la convicción de que es necesario, para comprender las zonas rurales, salir de Lima y sumergirse en esa realidad percibida tradicionalmente como lejana; es difícil identificar lo nuevo o lo específico desde un escritorio en la capital o desde un trabajo de campo construido sobre marcos teórico-metodológicos

pensados exclusivamente desde una posición urbano-occidental. Un acercamiento complejo a la realidad rural debe ser un acercamiento dialógico, para el cual es necesario suspender ciertas certezas, dejarse llevar por otras, sumergirse en el campo².

Las ideas que presentamos son el fruto del diálogo con los actores educativos locales de las zonas que formaron parte del trabajo de campo de esta investigación. Intentando ser coherentes con lo aprendido durante esa experiencia, intentamos articular una mirada de conjunto desde estudios locales, atendiendo a la diversidad y proponiendo, desde la misma, líneas interpretativas que nos ayuden a comprender la educación rural como un fenómeno complejo. Renunciamos así a explicaciones causales, a leyes universales que, al homogeneizar lo social, hacen invisible la dimensión en la que los sujetos y los pueblos actúan, resisten, se mueven, se construyen a sí mismos, son diferentes³.

De otro lado, en nuestra experiencia de campo⁴, los discursos locales que explicaban la mala calidad de la educación en áreas rurales a partir de las carencias de los beneficiarios siempre llamaron nuestra atención; entre otros aspectos, resaltaban la desnutrición crónica de niños y niñas, la ignorancia de los padres y madres de familia y la falta de infraestructura educativa. Los dos primeros nos increparon más, sentimos indignación. Ante nuestra presencia como investigadores (foráneos), esos niños y niñas “atrofiados” se mostraban, por el contrario, curiosos, asertivos, investigadores muy capaces; aprendían

² Esta investigación se inspira, en parte, en un enfoque fenomenológico, en el sentido de estar alerta a nuestras preconcepciones, intereses, prejuicios o “convicciones” ideológicas, en búsqueda de un encuentro empático con nuestros/as interlocutores/as. Sin embargo, partimos también de la convicción de que el conocimiento surge de la conversación, de la relación comunicativa que se establece tanto durante el trabajo de campo como con los textos de autores en los que nos inspiramos o con los que discrepamos.

³ Así, nos inspiramos en autores que abogan por la descolonización de la producción de conocimiento como Escobar (1998), Chakrabarty (2000), Mbembe (2001), Quijano (2000), Irigaray (1992), Butler (2004), Kosofsky (1998), entre otros.

⁴ Nos referimos no sólo al trabajo de campo para esta investigación. Antes trabajamos en el estudio: *Reforma Educativa y género: un estado de situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú* (Muñoz, Ruiz-Bravo y Rosales, 2005). Asimismo, se apoya en los resultados de los estudios: *El currículo diversificado de formación docente EBI en cinco institutos pedagógicos del área andina: Evaluación participativa* (Trapnell y otros, 2004) y *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú* (Trapnell y Neira, 2004).

muy rápido, riendo, jugando; preguntaban, tenían mucha iniciativa. Por otro lado, llevaban a cabo sus tareas productivas con gran diligencia. En el caso de los padres y madres de familia, una de sus preocupaciones centrales era la buena educación y la buena escolaridad de sus hijos e hijas.

Al analizar estas brechas identificamos una posible línea de interpretación de estos discursos: la ausencia de un reconocimiento positivo desde el sector educación hacia estas poblaciones. Esto, en el horizonte del objetivo de la equidad de la educación peruana, resulta inaceptable.

Por lo dicho, las preguntas centrales que sustentan la investigación se refieren a la relación entre escolaridad y comunidad: ¿La escolaridad peruana responde o no a las sociedades en las que se inserta? ¿Los problemas en la educación rural pueden comprenderse exclusivamente por las carencias? Retomando la idea de significatividad del aprendizaje exploramos la relación escuela-sociedad en zonas rurales tomando como hilo conductor el tema de los saberes previos.

Comenzamos por tratar de entender los discursos y las formas prácticas en que operaban. Nos preguntábamos: ¿Cómo puede ser posible que en estos espacios en donde se desarrollan tradiciones técnico-culturales milenarias, en donde la gente ha sobrevivido al olvido sistemático del estado, no existan capacidades que potencien los procesos de enseñanza aprendizaje? ¿Cómo así, espacios de gran producción social, son entendidos por el sector educación exclusivamente a partir de discursos sobre la carencia?

Estos discursos operan en múltiples campos. Un ejemplo es el tema de las evaluaciones. Muchas veces, nosotros mismos como investigadores nos vemos abrumados por las cifras sobre rendimiento escolar. Las brechas entre áreas urbanas y rurales se muestran tan grandes y evidentes que es imposible resistirse a sus lógicas. Nos vemos entonces sumergidos en un campo de análisis predefinido, en el que las reglas del juego están dadas, muchas veces sin preguntarnos quién las dio y bajo qué presupuestos. De pronto, los niños y niñas rurales son pensados en función de unas evaluaciones en la que sus resultados son muy bajos. Son pensados en función de lo que no tienen, lo que no logran, lo que les falta. Las cifras siguen estimulando un círculo vicioso que no ha dejado de girar. Una evaluación universal que llega desde los

países del centro y desde Lima a las poblaciones de áreas rurales (una evaluación particular, con afanes de universal) puede ser vista también como una estrategia de subalternización. El mensaje es: ustedes no sirven, no valen, no son; nosotros los evaluaremos y les diremos luego cómo mejorar, nosotros los tutelaremos⁵.

En lo que concierne a la dimensión sociopolítica, varios procesos hacían eco de nuestras inquietudes. La publicación del Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR), y las sugerencias que en éste se hacían para la anhelada reconciliación nacional, nos obligaba y estimulaba a indagar por las preguntas que nos habíamos formulado y que, al igual que la CVR, pensamos que tienen que ver con las discordias históricas de nuestra historia republicana. En relación con el tema educativo, la CVR ha identificado a la escolaridad como un espacio central para las reformas institucionales en la búsqueda de una valoración positiva de la diversidad. Frente a una “escuela que socializó a jóvenes en patrones autoritarios, rígidos, de mala calidad, que no les ofrecía perspectivas de superación”⁶, propone una escuela de calidad que enfatice “la promoción de una educación en el respeto a las diferencias étnicas y culturales”, así como “adaptar la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnico-lingüística, cultural y geográfica del país” (CVR 2003: 135).

En la misma dirección, el Acuerdo Nacional evidencia también un contexto de preocupación de diferentes sectores de la sociedad por el papel que podría jugar la escolaridad en la reducción de las brechas entre las áreas urbana y rural y entre las personas de diferentes tradiciones culturales. Así, en la búsqueda de la equidad y justicia social, los firmantes del Acuerdo se comprometieron a: “Garantizar el acceso universal a una educación integral de calidad orientada al trabajo y a la cultura, enfatizando los valores éticos, con

⁵ Esto no significa rechazar de plano las evaluaciones internacionales o negar su importancia. Se trata más bien de discutir los parámetros con los que se conceptúan y miden los rendimientos en lecto-escritura así como la exclusividad que adquieren estos componentes en la evaluación de la calidad de la educación. Es también importante pensar el significado que tiene el desconocimiento de otras áreas en la definición de lo que se debe evaluar cuando se mira la educación actual en el Perú. La equidad en la educación con respeto a la diversidad exige pensar en parámetros que den cuenta de las diferencias sin que ello implique desigualdad.

⁶ CVR 2003: 133.

gratuidad en la educación pública, y reducir las brechas de calidad existentes entre la educación pública y privada, rural y urbana (...)” (*Acuerdo Nacional* 2002: 16).

En este contexto, en el sector educación, la relación inequitativa entre la cultura hegemónica y las no hegemónicas ha sido un tema importante de preocupación en los últimos años. La Ley General de Educación (LGE), promulgada en julio de 2003, tiene a la equidad como uno de sus principios básicos. En este punto señala con respecto a la Educación Bilingüe Intercultural que:

Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas. (*El Peruano* 2003: art. 20°)

En esta misma línea, el Plan Nacional de Educación Bilingüe “deberá incorporar la visión y el conocimiento indígenas. La educación para los pueblos indígenas debe ser igual en calidad, eficiencia, accesibilidad y en todos los demás aspectos previstos para la población en general” (*El Peruano* 2002: art. 2°).

La preocupación del sector educación y de la sociedad se da a partir del reconocimiento de una problemática persistente. Muchos peruanos y peruanas como un padre de familia de Pampamarca, experimentan la subalternización y la invisibilización de manera sistemática en sus vidas cotidianas:

Muchas veces cuando uno que va de repente a las instituciones y conversan en quechua entonces nos tratan inclusive de cholos, e... esta persona está bajando de puna... y ni siquiera nos toma importancia pues ¿no? Nos hacen sentar, ahí nos hacen esperar, ¿no?, este es un cholo y que vaya esperando, pero mientras que sus colegas así, los mistis que entran también, son los primeros que de repente les atienden (padre de familia, Pampamarca).

Creemos que la inequidad en las relaciones entre las diferentes culturas que conforman el país no es un asunto exclusivo de poblaciones indígenas. El centralismo y las políticas públicas ineficientes son el correlato de la subalternización e invisibilización sistemática de la otredad —siempre presente pero

no escuchada, no solo en áreas rurales sino también en otras ciudades o en la misma Lima, en espacios públicos y privados, construida sobre las razas, sexos, culturas, deseos, identidades de género, orientaciones sexuales, creencias, filiaciones religiosas, sistemas de conocimiento, etcétera.

El reconocimiento positivo de la diferencia implica la desconcentración del poder. En el contexto de un proceso de descentralización que pone énfasis en la participación ciudadana y la desconcentración del poder, este reconocimiento en todos los niveles es fundamental.

La pregunta por los saberes previos es pues una pregunta política. Tratamos de enfrentar un problema social: la forma perversa en la que somos socializados para hacer frente a la diversidad (nuestra diversidad) y el papel que tiene la escolaridad en este proceso. Este documento no es pues neutro ni aséptico. Expresa una opción política que se sustenta en una investigación cualitativa basada en el análisis de las opiniones y el diálogo entablado con estudiantes, con padres y madres de familia y con docentes

El estudio se centró en la manera en la que el sistema educativo peruano toma o no en cuenta los saberes previos de zonas rurales. Entendemos que la inclusión o no de dichos saberes en los procesos de enseñanza-aprendizaje es un asunto de reconocimiento de la otredad, de la interculturalidad. En este sentido, fue para nosotros imprescindible poner en suspenso cualquier definición cerrada y dialogar con las poblaciones de Nauta (Iquitos) y Canas (Cusco) sobre los saberes locales y su relación con la escolaridad. La investigación y el resultado de la misma son entendidos, entonces, como un proceso de reconocimiento: ser reconocido o reconocida en la escuela y en una investigación implica sentirse parte de las mismas, ser nombrado en la propia particularidad —cultural, de género— como agente y no como un ser pasivo, devaluado e incapaz.

Queremos resaltar que la inclusión de saberes-otros (Escobar 2002) como parte de un proceso de reconocimiento positivo de la diversidad es posible en las políticas públicas. Sectores como salud han incorporado saberes tradicionales a sus políticas, logrando mayor cercanía de las poblaciones rurales y aumentando los niveles de eficiencia en su trabajo⁷. Vemos aquí un ejemplo a tomar en cuenta que alimenta nuestro deseo de contribuir en la construcción

de un sistema educativo más equitativo, que vea en el otro u otra un agente de su propio desarrollo.

Concluida esta introducción, exponemos nuestra propuesta metodológica. En el tercer capítulo se presenta el marco conceptual que guía la interpretación y el análisis enfatizando los temas de educación, poder e interculturalidad y género⁸. Los saberes previos es el tema del cuarto capítulo en el que presentamos una clasificación de sus distintos tipos señalando a la vez su carácter holístico e integral. Presentamos además una tipología de actitudes de los docentes frente a tales saberes locales. Concluimos el informe con algunas reflexiones generales.

II. Estrategia metodológica

Este texto es también un intento por comprender la relación entre escuela y sociedad desde una propuesta de investigación/producción de conocimiento alternativa a la ortodoxa. Nuestra propuesta se aleja del paradigma cientificista moderno-colonial de investigación en las ciencias sociales, en el que la construcción de conocimiento es falogocentrada, patriarcal (Irigaray 1999) y colonial (Quijano 2000, Escobar 2002) y se constituye como una forma de ser/estar en el mundo⁹. Este paradigma es aprendido —desde nuestra formación escolar a través de textos, conversaciones y *performances*— como la única forma legítima de producir conocimiento. En este sentido, preguntarse por la educación en el Perú es preguntarse por nuestra propia formación como investigadores, formación que empezó en la escuela y continúa a lo largo de nuestra experiencia social.

⁷ Un ejemplo es la implementación del parto vertical en las postas y servicios públicos de salud en áreas rurales atendiendo así a las costumbres y requerimiento de las mujeres campesinas.

⁸ Se introduce explícitamente el tema de género pues los “saberes previos” no escapan a él. Hay saberes femeninos y masculinos que no son tratados de la misma manera ni por la población ni por los docentes y autoridades educativas. Además, la propia escuela en su organización y gestión tiene un sesgo de género que creemos afecta la manera en que se consideran los saberes de niños y niñas.

⁹ En la teoría sociológica, diferentes autores han llamado la atención sobre el papel central de la vida cotidiana para la reproducción de lo social. Los conceptos de *habitus* (Bourdieu 1997) y hábito psíquico (Eliás 1989) hacen referencia a las formas en las que las sociedades se reproducen en la experiencia cotidiana de los sujetos.

Creemos también que la autorreflexión es fundamental en la investigación, más allá de si está centrada o no en el tema educativo. El diálogo con y el cuestionamiento a nosotros mismos y nuestros mapas mentales de investigadores, permitirá salvaguardarnos del peligro de asumir la posición de portadores o descubridores de la verdad de los fenómenos a los que nos acercamos y construir un conocimiento más democrático, abierto siempre a nuevas interpretaciones; a aquellas que, al escapar a los cánones, han sido y son silenciadas. Se trata de escuchar esos “conocimientos-otros” o “voces-otras” a las que hace referencia Escobar (2002).

Al igual que la dimensión política del conocimiento en las ciencias sociales, creemos que la dimensión política de la educación no ha sido debidamente estudiada ni posicionada en la agenda educativa nacional en los últimos años. El análisis de los documentos de política educativa desde la década de 1990 en adelante nos permite afirmar que la educación ha sido vista por los diseñadores de políticas educativas como el aprendizaje (significativo) de herramientas técnicas. Es necesario mirar más allá y cuestionar las posiciones de poder soslayadas en la apología de la asepsia científica, paradigma que es hegemónico en el sistema educativo y en las ciencias sociales en el Perú.

El tema específico de esta investigación es la relación entre cultura y educación en zonas rurales del Perú por lo que el tema de la interculturalidad, entonces, es central en ella. Esto tiene consecuencias fundamentales para la producción de conocimiento. ¿Somos, desde nuestra posición, capaces de aprehender fenómenos o miradas que escapan a las lógicas que estructuran la nuestra? ¿Cómo incluir las miradas del otro en este proceso de investigación/producción de conocimiento sin normalizarlas con nuestras herramientas y procedimientos analíticos? Esta investigación y el trabajo de campo que forma parte de la misma son un intento de construir alternativas de solución a estas preguntas.

La apuesta metodológica de esta investigación fue partir desde la comunidad y, mediante un proceso inductivo, construir categorías e ideas que nos permitieran un acercamiento a la manera en que la escuela articula los conocimientos previos de las zonas de estudio. En el caso particular de esta investigación, creemos que la relación entre escuela y comunidad no se limita a las asociaciones de padres y madres de familia o a la celebración conjunta de

actividades cívicas. Por ello el diseño de la investigación dio relevancia a una aproximación cualitativa en la que las entrevistas –individuales y colectivas– y las etnografías no se circunscribieron al ámbito de la escuela sino que incluyeron la observación de otros espacios como son la comunidad, el barrio, las plazas, los bares y los mercados. Es en estos espacios en los que es posible “descubrir” conocimientos locales, “saberes previos” que están puestos en práctica pero que no son conceptualizados como tales. El diálogo es una pieza fundamental en esta investigación. Miramos y vivimos el conocimiento como producto colectivo, construido a partir de textos, conversaciones y vivencias. Por todo lo dicho esta investigación tiene un carácter exploratorio y pretende elaborar un conocimiento que pueda servir para elaborar hipótesis para futuros estudios en este campo.

Las zonas de estudio

El trabajo de campo se realizó en dos zonas rurales del Perú ubicadas en la Amazonía y en la Sierra Sur. En la Selva trabajamos con las comunidades ribereñas de la provincia de Loreto, distrito de Nauta, ubicadas a orillas de la cuenca baja del río Marañón, y en las ciudades de Nauta e Iquitos (Región Loreto). En la Sierra sur-andina se visitaron las comunidades de la provincia de Canas, distrito de Pampamarca, y las ciudades de Yanaocca, Sicuani y Cusco¹⁰. Escogimos estas zonas pues se trata de áreas marcadas por matrices culturales diferentes de la limeña/urbana que es la que prevalece en el currículo. Nos interesaba ver precisamente de qué manera la escuela recogía saberes diferentes en aquellas zonas en las que estábamos seguros existían.

La mayoría de escuelas primarias visitadas son polidocentes multigrado y las condiciones de la infraestructura son bastante precarias, sobre todo en la zona de Nauta. Adicionalmente a las entrevistas¹¹, en la escuela se realizaron entrevistas con padres y madres de familia de la zona, docentes y estudiantes

¹⁰ La lista de entrevistas para este estudio se presentan en el anexo 1. No obstante el equipo ha utilizado información proveniente de trabajos de campo previos. En estos casos se hará referencia precisa del estudio.

¹¹ En el anexo 1 se resume el total de entrevistas realizadas

Zonas de estudio, comunidades y escuelas visitadas

Nauta (Loreto)	Amazonas	Escuela primaria Escuela secundaria	Entrevista docente Entrevista director Entrevista colectiva a estudiantes 4to. y 5to. secundaria Etnografías en primaria
	Santa Cruz	Escuela primaria	Entrevista docente Entrevista colectiva docentes Etnografías
	Santa Rosa	Escuela primaria	1 entrevista estudiante Etnografías
	San Francisco	Escuela primaria Escuela secundaria	Entrevista colectiva docentes Entrevista colectiva estudiantes Etnografía
Yanaocca (Cusco)	Tococcori	Escuela primaria	Entrevistas docentes Entrevista a director Etnografías de aula
	Pampamarca	Escuela primaria Escuela secundaria	Entrevista director Entrevista docentes Etnografías de aula

de otras instituciones educativas y de ONG, expertos en los temas de educación y jóvenes de grupos culturales. Algunas de estas entrevistas se realizaron en las ciudades de Nauta, Iquitos y Yanaocca pero en todos los casos con personas que trabajan en zonas rurales.

En las escuelas se hicieron entrevistas con docentes varones y mujeres que estaban –en el momento del estudio– trabajando en aula. Las edades son diversas como también lo es su experiencia en la docencia; algunos trabajan con el enfoque EBI, pero no la mayoría. Como se trataba de un estudio exploratorio sobre la manera en que se trabajaba el tema de los saberes previos en el aula, nuestro estudio se centró en establecer las diversas maneras en que los/las docentes entendían y manejaban en la práctica dichos saberes. Busca-

mos elaborar así una tipología de saberes previos y otra de las actitudes de los docentes respecto a ellos. Esta es pues una primera aproximación en la cual no se ha podido establecer las relaciones entre las características (personales/familiares/profesionales) de los docentes y sus actitudes frente a los mencionados saberes. Esta es una tarea pendiente que esperamos abordar en futuras investigaciones.

Las comunidades de Nauta fueron creadas en la década de 1970, en muchos casos como parte de la disolución del régimen de haciendas ribereñas luego de la Reforma Agraria. En la actualidad, la estructura agraria se basa en el minifundio, donde las familias nucleares, en tanto unidades de producción y reproducción con un portafolio diversificado, mantienen una economía en gran medida de subsistencia. No obstante, las familias cuentan con redes sociales que trascienden el ámbito comunal, y por las que fluyen bienes, servicios e información. Para obtener ingresos monetarios las familias venden parte de su producción, lo que les permite adquirir bienes industriales o cubrir sus gastos escolares y de salud. Hasta hace poco, todo el transporte en la región se realizaba por vía fluvial; hoy en día, sin embargo, cuentan con la carretera Iquitos-Nauta. En las comunidades visitadas encontramos escuelas multigrado y, en algunos casos, colegios secundarios agropecuarios. Algunas comunidades cuentan con grupos electrógenos, agua entubada y hasta postas de salud. Ninguna cuenta con servicio telefónico y el medio masivo de comunicación sigue siendo la radio.

La zona del Marañón visitada muestra una densa presencia de la cultura Kukama —con Nauta como su centro simbólico— y cuenta con una importante impronta del pueblo Lamas. Si bien la autodenominación es variada —“mestizos ribereños”, “mestizos”, “pueblo indígena kukama”, “nación kukama”, “kukama”— está en curso un proceso de “reetnización”. La lengua “pública” en la zona es hoy en día el castellano. El manejo de la lengua kukama —y también quechua— se circunscribe a la esfera privada.

Las comunidades de Canas visitadas provienen igualmente del proceso de disolución de la hacienda serrana, que se inició a principios del siglo XX y se consolidó con la Reforma Agraria. La estructura agraria se basa fundamentalmente en el minifundio, ya sea organizado en comunidades o parcialidades. La producción es de subsistencia pero ha sido recientemente integrada al

mercado, ante todo a través de la producción pecuaria. Se trata de una zona quechua con fuerte presencia de bilingüismo¹². De hecho las escuelas visitadas están trabajando con el enfoque bilingüe intercultural.

III. Educación, escolaridad e interculturalidad en el Perú

Desde diversas perspectivas y por variadas motivaciones, asistimos hoy en día a un renovado debate en torno al futuro de la escolaridad en nuestro país. Tanto entre quienes resaltan la necesidad de renovar la escuela como un medio para resolver los problemas de pobreza y garantizar el crecimiento económico a partir de una formación en función de la integración a un patrón hegemónico de acumulación, como entre quienes concentran su atención en la sostenibilidad de una gobernabilidad democrática, una paz duradera, la construcción de una ciudadanía plena y el respeto irrestricto a las diferencias de género, raza-cultura y deseo, existe una necesidad sentida de repensar la escolaridad en sus múltiples dimensiones —desde las condiciones materiales en las que se desarrolla, pasando por las definiciones pedagógicas y técnicas, hasta la revisión de los propios procesos de elaboración de políticas educativas—.

En las páginas que siguen nuestra intención es mostrar de qué manera la inclusión o no de los saberes previos nos remite a la pregunta sobre la escuela y sus funciones de democratización e inclusión social. Pensamos que, a pesar de la expansión en la cobertura educativa —importante por cierto— la escuela ha seguido siendo diseñada en términos etnocéntricos, donde el reconocimiento negativo de la diferencia —que se remonta, como veremos, a la colonia—, ahondó una visión del “otro” como carente, sin agencia, sin saberes previos. La escuela prosiguió siendo una institucionalidad aculturadora, reproductora de jerarquías estamentales, expresando una lógica de “inclusión inferiorizante” (Wieviorka 1995). No obstante, la población excluida no se quedó de brazos cruzados. A lo largo del siglo XX podemos comprobar las

¹² En el Cusco el porcentaje de población cuya lengua materna es quechua u otra lengua nativa (no castellano) es de 65%.

luchas de las mujeres y de los pueblos indígenas por lograr su inclusión en el sistema como parte de sus demandas de justicia social y búsqueda de respeto, las mismas que dieron lugar a modificaciones en la legislación del país¹³.

A partir de la década de 1970, esta inclusión numérica dio un paso adicional al disolver formalmente las diferencias estamentales en términos de la segmentación del servicio¹⁴. En esa misma década (1972), el estado peruano reconoció por primera vez la realidad multilingüe y multicultural del país con la emisión de la *Política Nacional de Educación Bilingüe* (PNEB) que, entre sus lineamientos, señalaba: “La educación bilingüe se dirige a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural en términos de igualdad” (citado en Trapnell y Neira 2004: 14). Esta es quizá la primera declaración oficial donde se plantea la necesidad de pasar del reconocimiento negativo a uno positivo de la diversidad¹⁵.

Hoy en día contamos con más voces que reconocen positivamente la diversidad, ya no como “lastre” sino como riqueza y posibilidad social. La violencia de las décadas pasadas, junto al temor de su recrudescimiento y la toma de conciencia de que las políticas orientadas a la construcción de un “país moderno” —y por ende “homogéneo”—, se hallan en la base de la reproducción de las discordias históricas a las que alude la CVR, sirven de acicate para la construcción de esta nueva sensibilidad y, en aparente paradoja, para la toma de conciencia de nuestra ignorancia sobre nuestra diversidad. Por el momento queremos subrayar que esta nueva sensibilidad está renovando el interés por los “estudios locales”¹⁶ y por los estudios de la alteridad,

¹³ La demanda por la inclusión en la escuela antecede a la lucha por el sufragio en el caso de las mujeres, y, en el caso de los pueblos indígenas andinos, a la propia lucha por la tierra. En los latifundios serranos del sur, por ejemplo, las primeras escuelas fueron creadas y gestionadas por los propios “siervos de hacienda”, muchas veces a espaldas del patrón (Anrup, 1990).

¹⁴ Recordemos la distinción entre escuelas fiscales y colegios nacionales, como también en las formas de gestión y organización curricular que discriminaban en términos de género.

¹⁵ Que es la recomendación 171 de la CVR citada al inicio del capítulo I.

¹⁶ La preocupación por “lo local” viene formando parte de las “políticas de Estado”, como lo atestigua la promulgación de diversas normas legales —Ley de Bases de la Descentralización, Ley de la Modernización de la Gestión del Estado y Ley General de Educación— orientadas a descentralizar y “modernizar” la gestión pública. En general, este interés parte de consideraciones sobre la eficiencia y eficacia del manejo de la cosa pública ante los reiterados intentos fallidos de gestión centralizada a lo largo de nuestra historia. De otro lado, si bien tales políticas, diseñadas a partir

mostrando a su vez la necesidad de crear formas de interacción social que no reproduzcan, independientemente de sus buenas intenciones, las mencionadas discordias históricas.

1. Educación, escolaridad, poder

[La educación es] ante todo el medio por el cual la sociedad renueva perpetuamente las condiciones de su propia existencia (Durkheim [1902], citado en Piaton 1998: 144).

[...] es natural que en una sociedad [...] haya cómo transmitir conocimientos, habilidades, hacia otras generaciones, para que la vida continúe (entrevista con Rafael Chancharri, docente de FORMABIAP)¹⁷.

La educación condensa el conjunto de prácticas, representaciones, sensibilidades y discursos que una comunidad humana produce para precisamente reproducirse como tal; es también otra forma de nombrar lo que se suele denominar como “crianza”¹⁸. Se trata pues de un proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el cual las generaciones mayores de una sociedad transmiten su cultura a las más jóvenes para que éstas, a su vez, puedan recrearla —conservándola y/o modificándola— (Abbagnano y Visalbergui 1992), posi-

del principio de subsidiariedad —y, por ende, con énfasis en la autonomía local para la gestión del bien común—, coinciden en parte con viejas demandas anticentralistas de diversos actores de la sociedad, lo cierto es que su bosquejo obedece en buena medida a recomendaciones o presiones de instancias internacionales (Trapnell y Neira 2004), y en el fondo expresan la hegemonía de una ideología neoliberal, donde está ausente la consideración de la alteridad. Así por ejemplo se puede decir que “existe el supuesto implícito de que ‘descentralización’ y ‘modernización de la gestión del Estado’, e incluso ‘crecimiento económico’ y ‘desarrollo’, son temas culturalmente neutros” (Trapnell y Neira 2004: 52); igualmente, se asume que estos temas son género neutros (Ruiz-Bravo y Neira 2003, Neira y Ruiz Bravo 2002).

¹⁷ No obstante el núcleo común de significado de estas citas, es importante resaltar la mención de “sociedad” en el caso de Durkheim, y la referencia a la “vida” en el caso de Chancharri, pues tales énfasis se anclan en diferentes “visiones del mundo”. En particular, y por el tema que interesa para este estudio, la categoría “vida”, como señala A. De la Cadena, “no se reduce a lo humano” (2005: 2).

¹⁸ Las ciencias sociales y humanas han acuñado diversos términos que aluden parcialmente a este proceso; por ejemplo, socialización (sociología), endoculturación (antropología), subjetivación (psicología), los cuales suponen visiones más elementales de la categoría “crianza”. Por otro lado, y dado el tema de este informe, empleamos el término “crianza” como sinónimo de educación en general. Reservamos el término “escolaridad” para aquel modo de educación que se constituye como un “régimen de verdad” bajo una institucionalidad específica (Foucault 1970).

bilitando así la construcción renovada de un “nosotros” comunitario como condición para la reproducción de la vida individual y colectiva, proceso que se inicia principalmente dentro de la red de parentesco y/o del ámbito laboral (De la Cadena 2005).

Por otro lado, al multiplicarse y hacerse más complejas las relaciones sociales, así como ampliarse la división del trabajo, la escolaridad surge como una modalidad de educación con una institucionalidad específica, donde la formación de las nuevas generaciones, en mayor o menor medida, se dará también fuera de la red de parentesco o del ámbito del aprendizaje laboral para situarse en un nuevo escenario, con nuevos actores —los maestros—, y con una función social que en gran medida definirá sus contenidos, deviniendo paulatinamente en “instrucción pública” y “asunto de Estado”. En términos históricos, ahí donde surgieron procesos de escolarización, la escolaridad siempre fue un hecho político que definió inclusiones y exclusiones de diverso tipo, mediante las cuales se expresaron y reprodujeron jerarquías sociales y, en general, un orden de poder. De ahí que la escuela sea también un campo de batalla entre diferentes intereses societarios, con la consiguiente lucha por la definición de su carácter y el control de sus prácticas¹⁹.

Señalamos esta distinción entre educación sin escuela y escolaridad formal porque la indagación central de este estudio es precisamente por la relación entre escuela y la “renovación de la existencia social” —aludiendo a la cita de Durkheim— o entre la escuela y la “continuidad de la vida” —para decirlo en términos de Chancharri—. O dicho en otros términos, nos preguntamos en qué medida la escuela prolonga o complementa el conjunto de “saberes previos (o extraescolares)” para contribuir, idealmente, a la permanente renovación de una “vida buena” tanto en términos comunitarios como personales. Hoy en día, cuando la universalidad del acceso a la escolaridad ya no está en discusión en tanto derecho, y las estadísticas dan cuenta de la creciente “inclusión numérica” de personas antes excluidas —mujeres, pueblos indígenas— (Banco Mundial 2001), las opiniones recogidas para este estudio sugieren que la “exclusión” se mantiene, ya no en términos de “cuer-

¹⁹ Por ejemplo, véase Portocarrero y Oliart (1989) para el caso de la enseñanza de la historia en la escuela peruana.

pos” que acceden a la escolaridad, pero sí en términos de “saberes” (o deseos de saber) que, en el mejor de los casos, no son tomados en cuenta, o que son estigmatizados o devaluados.

No obstante, es preciso señalar que la apuesta por la educación como el camino de ascenso social ha sido -y es en muchos lugares- una reivindicación ciudadana importante. Se encuentra así una tensión entre un deseo de educación y progreso (con diferentes contenidos) y una escuela que en la práctica se lo niega²⁰. Los reclamos actuales por una escuela intercultural y de calidad se enmarcan en estas luchas.

Colonialidad, ciencia y educación: la construcción social de la carencia

En los pueblos indígenas a los niños y a las niñas se nos ha enseñado desde cuando estuvimos en la escuela que ser indígena es lo opuesto de una persona buena y respetada; o sea, el sinónimo de indígena es ser un cochino, el sinónimo de indígena es no saber nada, el sinónimo de indígena tal vez es no encontrar nunca el desarrollo, el ser indígena es algo que no sirve: así nos enseñaron (Aquituari 2004: 224).

La instauración del capitalismo como sistema de producción global ha sido central en la consolidación de la modernidad occidental. Diferentes autores²¹ han llamado la atención sobre las relaciones necesarias entre estos dos procesos y la expansión imperialista de los países denominados “del centro”; expansión que se inicia con las primeras exploraciones y la creación de espacios coloniales hacia el siglo XV. En este proceso, las poblaciones y culturas nativas de las colonias serán vistas como las encarnaciones de un otro necesario para la consolidación de la dominación y del futuro proyecto de las elites peruanas: la modernidad del país. Ese otro será primero demoníaco, sacrílego y salvaje, luego será irracional, descentrado, mítico, sucio. Despojadas de sus símbolos y de sus espacios de representación legítimos por la fuerza, las po-

²⁰ Este no ha sido un tema específico de exploración pero está presente en la manera en que los padres/madres valoran o no sus saberes locales y la manera en que el progreso implica o no un abandono de estas prácticas. Es un tema complejo y contradictorio que requiere ser profundizado

²¹ Entre otros citamos a Wallerstein (2004), Quijano (2000) y Escobar (2004).

blaciones nativas de las colonias serán nombradas sistemáticamente en función de los intereses y proyectos de los imperios (Mignolo 2000).

Los procesos de descolonización político-administrativa ocurridos durante los siglos XIX y XX no habrían tenido como correlato la descolonización del imaginario y de las relaciones sociales. En el caso peruano, las relaciones coloniales se habrían reeditado con la instauración de una República de y para una elite identificada más con Europa que con los pueblos nativos. Para esta elite, estos pueblos representarían lo no deseado o, en el mejor de los casos, lo pintoresco, estático, sin-deseo. El lenguaje de la carencia se instaura para nombrar a ese otro subalterno, a ese otro que no es y que no debería ser.

Son muchos los discursos e instituciones²² que intervienen en estos procesos en el caso peruano. Aquí solo queremos señalar que la mirada a la educación y a las políticas educativas no escapa a la influencia de la ciencia. Los currículos nacionales evidencian una matriz científica de larga data. Rengifo identifica esta mirada al mundo a partir de la carencia como estructural en la ciencia occidental moderna. La carencia se construye frente a la naturaleza, una naturaleza percibida como agresiva que tiene que ser dominada para posibilitar la vida de los seres humanos:

El altar a la ciencia se ha edificado [...] sobre una perspectiva penosa de la vida. La ciencia es apreciada como la mediadora que resuelve el esfuerzo del trabajo humano sacrificado en la conquista de una naturaleza recalci-trante. Esta perspectiva penosa que tiene una raíz cristiana no es universal. La relación con la naturaleza en los pueblos andinos no es confrontacional sino filial, y la perspectiva de la vida se asienta en una relación de crianza recíproca. Lo penoso es ausencia de crianza afectiva, no resultado de una incapacidad de dominio de la naturaleza (2004: 24).

Como ha mostrado la crítica feminista, el paradigma científico va más allá de los enunciados sobre la ciencia. Implica también el posicionamiento del sujeto que lo enuncia (Fox-Keller 1991). El género y la filiación étnico cultural

²² En primer lugar tenemos a la iglesia católica como punta de lanza del proceso de colonización. Otra institución central será la ciencia, por ejemplo, la medicina. Los discursos de médicos e higienistas se convertirán en referentes centrales para el sentido común y la elaboración de políticas públicas entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX (Muñoz 2001, De la Cadena 2000, Mannarelli 1999).

serían referentes de posicionamiento importantes: quien enuncia la ciencia moderna sería un hombre racional, controlado, sin cuerpo, occidental y blanco.

Este posicionamiento implica la construcción de un otro individual o colectivo que es presupuesto como incapaz de enunciar la ciencia. El caso de la mujer es claro: al ser entendida como un ser físico, corporal, no racional, la mujer será incapaz de enunciar la verdad (solo aprehensible a partir de la razón o el espíritu y a través de un método científico cuya promesa es, precisamente, eliminar la subjetividad de quien la enuncia). Para Gee (2004), la dicotomía primitivo/civilizado que ha sido fundamental en la narrativa de las ciencias sociales, haría referencia a “dos modos distintos de pensamiento científico: uno concreto (primitivo) frente a uno abstracto (moderno). El primitivo “no crea”, “se las arregla con lo que está a la mano”. Así, el pensamiento mítico “es prisionero de eventos que solo ordena y reordena” (2004: 27)²³.

De esta manera, el acceso de las poblaciones nativas a la educación formal y su conclusión exitosa, implicará dejar atrás este “pensamiento mítico”, concreto; transformarse hacia las “reglas del pensamiento moderno”. El acceso a la escuela tendrá como objetivo la transformación del educando: dejar de ser lo que (no) es para ser. “Ser alguien en la vida”, en palabras de algunos entrevistados de esta investigación.

El otro carente en la educación peruana

Recibir un título profesional es una dignificación que borra los estigmas de la procedencia (Luis E. Valcárcel [1914], citado en De la Cadena 2000: 44).

La colonialidad es un proceso social “incluyente” que en el caso peruano instauró el primer intento de universalización de la escolaridad bajo diversas

²³ En la misma dirección, Escobar (1998) lleva esta idea al campo de la construcción de las categorías de “Tercer Mundo” y “desarrollo”; igualmente, Chakrabarty (2000) se aproxima al mismo núcleo temático a partir del análisis del “historicismo”, es decir, de la visión evolucionista y lineal de una historia “única”, centrada en la historia europea. Una aproximación similar para el caso africano se encuentra en Mbembe (2001). Para el caso boliviano, véase Larson (en prensa). Para el caso peruano, véase, por ejemplo, el importante texto de Alberto Chirif (2004) en relación con la construcción de la “mujer amazónica”.

“modalidades”²⁴, siendo la “más universal” la del adoctrinamiento de los pueblos originarios, dando origen al primer momento del reconocimiento negativo de la diversidad. Como señala Quijano, “[...] todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales terminaron también articulados a un solo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental. En otros términos, como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento” (2000: 209).

Durante la etapa republicana, cuando las elites de la “ciudad letrada” asumieron la tarea de inventar una identidad para la nación, el reconocimiento negativo de la diferencia reingresó como explicación de los males de la República. El diagnóstico ilustrado postula que dichos males tienen su causa en la presencia de “razas inferiores” (De la Cadena 2000). Así comienza la “racialización” del espacio, originándose un paradigma de clasificación que todavía hoy emerge en el habla cotidiana: la costa asociada con el progreso y la modernidad, la sierra con el atraso, y la selva amazónica con lo salvaje (ibídem). De manera equivalente, diversas trasnominaciones establecerán y/o reafirmarán:

[...] clasificaciones jerárquicas de las creencias religiosas, los saberes, las formas de organización, las costumbres, los estilos de vida, las actividades productivas, las morales, los sistemas legales, los cuerpos —incluido ese aspecto particular del cuerpo que es la capacidad de comunicar (lengua, acento, gesticulación, movimiento, retórica)- así como sus diversas formas de cubrirse y mostrarse, y, por cierto, las masculinidades y femineidades. Más tarde, caída en descrédito la categoría “raza” luego de los sucesos de la *Segunda Gran Guerra*, las ciencias sociales, la antropología en particular, redenominaron el reconocimiento de la diferencia, de la existencia del “otro”, bajo las categorías de “grupo étnico” o “etnicidad”, dejándonos un léxico que perdura hasta hoy. Por cierto, las jerarquías a las que aludimos no deben comprenderse dentro de un esquema dual, antes bien se trata del establecimiento de una serie de subalternidades relacionales (Neira 2001: 7).

²⁴ En primer término tenemos la educación escolar de las elites gobernantes, la de los agentes de intermediación en las escuelas de caciques, y la de la población indígena sometida a la escolaridad del adoctrinamiento religioso.

En suma, los estudios históricos reflejan el largo proceso que va desde la demonización de la diferencia del otro/otra hasta su devaluación. El otro y la otra son contruidos como “carentes”, en el mejor de los casos, desprovistos de toda agencia. Mas aún, y como se constata en la cita con la que iniciamos este acápite, el otro es visto no sólo como “tabla rasa”, en términos de viejos modelos epistemológicos, sino como “tablas contaminadas” que es necesario limpiar mediante la “gracia” de la escolaridad.

El otro carente en las comunidades visitadas

El padre también muchas veces ayuda en esta formación con los profesores, pero aquí la realidad es diferente. Todos están fuera. El niño juega, lleva su tarea, [...], él juega y no hace la tarea, al final no aprende nada. Otra vez aquí volvemos [...], es una lucha constante entre el bien y el mal, como [se] dice, entre blanco y negro. Aquí les damos el blanco, allá se van, nuevamente se vuelven pardos; otra vez vienen, les tratamos de blanquear, o sea, nosotros los profesores somos la leña acá (director de IE, Nauta).

La construcción social de la carencia opera como matriz discursiva en las comunidades rurales visitadas. Es un principio de inteligibilidad del otro en el sistema educativo: el otro rural, beneficiario de la educación que provee el estado. Este otro se caracterizará por su incapacidad para lograr los objetivos que el sistema educativo —entendido como lo real, como aquello que está fuera del discurso— propone o, en el peor de los casos, por sus atentados contra los logros del sistema educativo. Así, no solo es un incapaz sino que sus costumbres “manchan” a los niños y niñas que el sistema educativo está en proceso de limpiar o blanquear. En palabras de Virginia Zavala “se sitúa el problema de la escolarización en la cultura campesina y no en el Estado educador, y entrapa a los campesinos en un discurso letrado que los posiciona dentro de una situación de desventaja permanente” (Zavala 2004: 241).

La culminación exitosa de la educación básica, garantía de esa transformación del no ser hacia el ser, es sumamente importante para las personas entrevistadas a lo largo de esta investigación. Ser reconocido por la sociedad implicará dejar de (no) ser campesino para ser “alguien” profesional o con un buen oficio:

Porque si bien es cierto nosotros de alguna u otra manera hemos terminado nuestro secundaria pero igual estamos en el campo, pero nuestra visión de repente es que nuestros hijos que sean pues mejores que nosotros ya, por lo menos que tengan un oficio, sino de repente van a alcanzar sólo un buen profesional por lo menos que tengan un buen oficio. Ya no de repente que estén así igual que nosotros trabajando en el campo, así como ve usted lanzando tierra (Eulogio, padre de familia, Pampamarca).

Esto pasará por una transformación del sujeto que ha concluido la educación básica. Quien ha concluido la escuela “puede ver”. Ya no es ciego. Nuevamente citamos a Zavala, quien señala que para la comunidad de Umaca lo letrado es “un recurso o dispositivo que transforma a las personas en términos de la vista (los sentidos), la decencia (moralidad) y la inteligencia (cognición)” (2004: 244).

Pero lo que he terminado mi quinto de secundaria me sirvió pues para por lo menos dar una buena orientación a mis hijos, por lo menos pa’poder pensar cómo van a ser mañana más tarde mis hijos, el pueblo mismo va a tener que estar así como está o algo tiene que progresar, todo ello. *Porque anteriormente todos, de repente el 90%, 95% eran iletrados, entonces no veían todo, no pensaban todo eso pues, vivían por vivir no má’, pero no tenían una visión de futuro pues ¿no? Ese es el problema que había antes pues* (Eulogio Vargas, padre de familia, Pampamarca).

No obstante este deseo por acceder al sistema educativo, las poblaciones rurales tendrían que superar sus incompetencias estructurales para tener éxito en el mismo. Docentes y directores explican los bajos niveles de logro educativo de estas poblaciones a partir, en primer lugar, de la desnutrición crónica de niños y niñas:

[...] porque acá en Toccoocori, lo que yo veo es muy retrasada es la enseñanza o sea no captan rápido son medio lentos, no captan, o sea tratan de captar en largo plazo. Eso hemos constatado hace años que tienen desnutrición crónica los alumnos. Y a pesar que producen bastantes productos de la zona esos son para vender no es para consumir, unos cuantos consumirán. Pero allá en Chumbivilcas son bien alimentados porque comen carne, queso, huevo, todo tienen y la enseñanza es más..., o sea, la captación es más rápida que acá. Y a pesar de que tengo pocos alumnos no captan (profesora Toccoocori).

Niños y niñas de las comunidades visitadas son vistos por los y las docentes como una suerte de incapaces crónicos. Padres y madres de familia son responsabilizados ya que no saben cómo alimentar bien a sus hijos e hijas o los hacen trabajar mucho. Este discurso es enunciado incluso por los propios padres y madres de familia. Gumerinda, mujer empresaria, con espacios de agencia constituidos, señala:

Entonces a los niños a la fuerza pues cuando... entonces le obligamos a ir a los bosques, no le motivamos al estudio, algunos padres de repente ni siquiera le preguntarán si tiene tarea o no tiene tarea porque más le botamos a los animales y así. [...] Nosotros no alimentamos... porque acá en Pampamarca todo es... no hay ni pa' hacer negocio, no tenemos pasto, no hay ni leña, ni agua tenemos. Por ejemplo en el caño no tenemos agua. En la mañana llega y después todo el día se seca, no hay ni siquiera manantiales de donde pueda extraer el agua (Gumerinda, madre de familia, Pampamarca).

La culpa de estos padres y madres de familia se expresaría en no saber cuidar bien a sus hijos e hijas, y en el escaso interés que tendrían de contribuir a su escolaridad. Esta contribución consistiría simplemente en repasar lo que se enseña en el aula o controlar que cumplan con sus tareas:

Mayormente en el aprendizaje de la lectura y escritura y lógico-matemática -como se le llama-, este, tengo un poquito de dificultad primeramente por qué, porque no tengo el apoyo mayormente de los padres. De qué sirve, como les decía, que yo haga todo lo posible con ellos, trate de que reconozcan las letras de acuerdo a los sonidos y todo, ¿no?, pero si no tenemos el apoyo del padre, cuando ya ellos salen del aula (profesora, Santa Cruz)

Nos piden que nosotros tenemos que apoyar a nuestros hijos en hacer cumplir sus tareas, mandar de repente temprano, a la hora exacta y de repente mandar aseados... Más que todo son las acciones que nos piden como apoyo (Eulogio, padre de familia, Pampamarca).

Aunque el sujeto sobre el que se habla en la cita anterior se refiere a los padres de familia, la frase hace referencia a un “dentro y fuera” de la escuela. La escuela y la sociedad son, en este discurso, excluyentes entre sí. No obstante que muchos padres y madres de familia suscriben estas ideas, cuando se

les pregunta por los aprendizajes de sus hijos e hijas fuera de la escuela²⁵, la imagen da un giro de 180 grados, dejan de ser seres “adormilados” por la desnutrición crónica:

— ¿Y los niños aprenden rápido?

— Sí.

— ¿Y cómo te das cuenta de que aprenden rápido?

— Ellos están despiertos pues ya... aprenden más [...]. Mirando no más están haciendo... (Braulia, madre de familia, Pampamarca).

A pesar de lo expuesto, debemos hacer explícito que si bien es cierto que el sistema educativo ha tenido este discurso, no ha logrado eliminar prácticas de resistencia que, en su mayoría, ocurren fuera del espacio escolar y son concebidas como experiencias centrales para el aprendizaje de la “buena vida” de las nuevas generaciones. Estas prácticas ocurren en diferentes espacios, como el trabajo, la familia, el grupo de pares, etcétera, y en relación con algunas organizaciones como ONG²⁶.

En las mismas instituciones educativas, la preocupación de los docentes por lograr procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, y la reflexión motivada por la difusión del denominado Nuevo Enfoque Pedagógico han originado espacios de subversión y/o cuestionamiento del patrón jerárquico de la escolaridad peruana. Este es el caso de algunos docentes de Canas que realizan esfuerzos por conocer las formas de vida y las tradiciones locales como parte de sus quehaceres:

En todo cuanto nos han citado también en curso talleres hemos reclamado eso siempre: que vengan textos en quechua, que nos ayuden con materiales así. La educación rural es bonito. Bonito es recuperar las costumbres, los cuentos andinos que no están escritos, las adivinanzas. Por ejemplo yo en mi correr que estoy nueve años tengo ya más de quinientos adivinanzas en quechua, unos 100 o 200 cuentos en quechua que no es-

²⁵ Se trata de los aprendizajes relacionados con las labores productivas, la vida de la comunidad.

²⁶ Es el caso de los grupos vinculados a la ONG Restinga o las corresponsales radiales de Minga a lo largo de las comunidades a orillas del Marañón. Ellos y ellas son estudiantes que encuentran en estos espacios extraescolares las oportunidades, los conocimientos y la valoración que no encuentran en la escuela. En la sierra sur encontramos grupos musicales y ONG que también cumplen esta función.

tán escritos. Eso he recopilado, también canciones, tradiciones, eso es bonito (docente, Toccoocori).

Entonces yo este... para ver ¿no? o sea, que si yo me siento acá no puedo pensar o sentir, o sea, cómo ellos están viviendo. O sea, por eso ahora inclusive estoy acostumbrada, estoy tratando de salir. En las noches voy a visitar las casas de mis niños (...) (docente, Toccoocori).

Se trata de procesos a veces contradictorios. En el caso de la docente de la última cita, este interés por “pensar o sentir” como sus alumnos y alumnas y las visitas que realiza a sus hogares son también formas de controlar o sancionar las costumbres que, se supone, malogran o interfieren en sus procesos de enseñanza-aprendizaje:

Y les digo: “les voy a caer de sorpresa, quiero ver dónde están durmiendo” Y les he dicho como si fuese como una nota. “Quiero ver si vuestras camas están tendidas porque ustedes me dicen que todas las mañanas las tienden”, pero no es cierto. El problema es que todos viven en la cocina. Como es caliente por el fogón, en el piso lo tienden la cama, duermen ahí, es su comedor, es todo; con todos los animalitos, los cuyes así. Entonces por eso yo digo mis niños, mis cuadernos. Los cuadernos que me traen todos sucios sin forro, ajá. Entonces ahora estoy empezando como quien dice, por papás a trabajar y decir “sabes que estas cuestiones hay que ayudar”. Y están tratando de poner empeño los papás ¿no? (docente, Toccoocori).

Por otro lado, existe consenso acerca de la necesidad de incluir “los saberes previos” de niños y niñas en la escuela. No obstante, como se mostrará más adelante, dichos saberes a ser incluidos se limitan a datos y ejemplos locales que expresan una forma de percibir la realidad a partir de las ciudades. Este es el caso del uso de materiales de la zona (piedras, excrementos secos de oveja, plumas) para ejercicios de suma, resta y teoría de conjuntos.

Por último se encontró que existen experiencias puntuales de promoción del reconocimiento dentro del mismo sistema educativo peruano. Este es el caso de FORMABIAP de Iquitos, programa de educación bilingüe intercultural del Instituto de Formación Pedagógica de Iquitos, el cual es codirigido por un miembro de la AIDSESEP. En este espacio, la reflexión sobre la educación intercultural es fecunda y está liderada por formadores de docentes que se re-conocen a sí mismos como indígenas. Entre ellos están los profesores

Rafael Chancharri (formador shayahuita) y Pascual Aquituari (formador kukama) quienes vienen reflexionando dentro de su institución sobre la relación escuela-sociedad en la amazonía:

Pero la currícula nacional no especifica la amazonía. La currícula nacional es general para todo, para todo peruano. Si es general para todo peruano dónde nos ubicamos nosotros. Los cocamas a parte de ser amazónicos, somos cocamas, tenemos... no solamente es la vida de la amazonía sino tenemos otra vida de espiritualidades con su relación a la naturaleza. Eso es mucho, mucho más lejos (Pascual Aquituari, formador kukama).

Aquí estoy como 16 años participando en esta propuesta de formar maestro bilingüe intercultural visto que es una necesidad. O sea el pueblo indígena a través de su movimiento que es AIDSEP ha detectado... lo que hace poco años acá en el Perú también gracias a una inves... a una encuesta internacional se ha declarado la emergencia educativa. Pues nosotros la habíamos declarado ya desde hace años atrás, puesto... o sea desde luego cuando la escuela fue a los pueblos indígenas a impartir conocimientos ajenos a nuestra realidad con un castellano que no es nuestro como casi impuesto (Rafael Chancharri, formador shayahuita).

2. El patrón de la escuela y el reconocimiento

La escuela occidental ha sido desde su implementación entre los pueblos indígenas peruanos de la Amazonía, el centro, el gran poder asimilatorio; por tanto, la escuela ha sido el único lugar donde las personas podían “aprender”. Su identidad en la actualidad, la identidad de la escuela, no ha cambiado, continúa la imposición sobre los pueblos indígenas de la Amazonía poniéndose de manifiesto con dos caras: una cara de educar a los niños y las niñas para que se asimilen a la cultura nacional homogeneizante, dominadora; y otra cara para que sean explotados con mayor propiedad, y esto es grave. [...] Y ya que los programas curriculares son normados a nivel nacional y con una cultura nacional ajena, los contenidos competencias y capacidades-actitudes son completamente “nacionales”, por tanto, los jóvenes y las señoritas kukamas han terminado sus estudios mínimos de secundaria ignorando su propia cultura. [...] Así como nos explotaban en la antigüedad, ahora somos explotados con mayor razón.

Porque primero nos educan para que luego nos exploten. Esto es más grave (Aquituari 2004: 227).

En un estudio anterior (Neira y Ruiz Bravo 2002) señalamos que las sociedades crean categorías —“palabras densas”— con las cuales, a la par que se autointerpretan, constituyen las dinámicas con las que producen y reproducen su propia vida social —incluidos sus deseos de preservación o búsqueda de cambios—. En estos procesos de simbolización/producción-performativa de la realidad social se definen tanto su ser colectivo como el trazo de los senderos para la propia elaboración de las identidades y proyectos personales de sus constituyentes²⁷.

En particular, en dicho estudio informamos de la presencia de la categoría “el patrón”, que más allá de nombrar a personajes históricos —como el hacendado-gamonal serrano o el patrón cauchero de la Amazonía— o servir de referente cronológico, se “había quedado fijado en el imaginario social ejerciendo una influencia poderosa en la formación de las identidades. Así mismo, expresaba un núcleo simbólico donde se entrecruzan consideraciones de clase, género, etnicidad y estatus social” (Neira y Ruiz Bravo 2002: 212). Así, como toda categoría teórica de interpretación-producción de la realidad, “el patrón” sirve como una alegoría para un campo semántico amplio que permite hablar de relaciones de producción y organización de la economía, de ordenamiento del “sistema moderno” de partidos políticos, de estilos de gobierno y formas de toma de decisiones, de las relaciones en la vida cotidiana, entre otros usos. Por último, ahí sugerimos también que “el patrón” era una forma de caracterizar al “Estado”. Posteriormente²⁸ hablamos del uso que le dan las mujeres andinas para denunciar un orden de género patriarcal²⁹.

Resaltamos cuatro rasgos generales de “el patrón”:

(1) Su autoritarismo: el poder sin límites, es decir, sin controles ante sí.

²⁷ Castoriadis 1988, Butler 2002, Irigaray 1992.

²⁸ Ruiz Bravo y Neira 2003.

²⁹ Por otro lado, al analizar los testimonios de las víctimas recogidos por la CVR hallamos varios usos de la categoría “el patrón” para dar cuenta del comportamiento tanto de Sendero Luminoso como de las fuerzas armadas durante los años 80 y 90. Véase también Crisóstomo 2004 y Cárdenas y otros (2005).

- (2) Su ser totalitario: la producción y reproducción de su ser, tanto en términos materiales como simbólicos, se funda en la negación del otro. Es decir, el otro se define desde el ser-del-patrón, la alteridad es reconocida ante todo como abyección y jamás “positivamente”.
- (3) Su vocación de dominio sobre la naturaleza.
- (4) Su carácter patriarcal logofalocentrado³⁰.

Las opiniones expresadas por Aquituari al inicio de este acápite reflejan en parte los rasgos del patrón, esta vez para hablar del “patrón-escuela” como una institucionalidad con un poder ilimitado, sin control ante sí, sin interlocutores válidos. Esto, en términos de la definición de contenidos, prácticas y procesos de elaboración de políticas y toma de decisiones, manifiesta el “reconocimiento negativo” de la alteridad sobre el que se asientan las discordias de nuestra historia.

Otros testimonios reflejan la denuncia contra el eurocentrismo del orden moderno/colonial, el proyecto totalitario de inclusión homogeneizadora e inferiorizante de lo considerado abyecto por el patrón-escuela:

Porque sabemos que el Perú republicano, prácticamente la nueva configuración no cambió en nada, [siguieron] los patrones del colonialismo en el aspecto social, su situación de la población indígena, el campesinado, la situación de los hacendados seguían siendo con más ganas, empezaron prácticamente tuvieron como una oportunidad para poder establecerse siempre un grupo que domina a otro. Ahora, en el aspecto político, económico, lo cual esa estructura colonial que se siguió el mismo modelo en la República determinó pues de alguna manera esos patrones de conducta, más que todo en esa relación entre el hacendado y los trabajadores. Por ejemplo hoy en día es usual por ejemplo decir la palabra «indio» en nuestro medio, por ejemplo, todavía aquellos que son como descendientes de los hacendados de ese grupo de poder económico para ellos es fácil decir: «¡No! Esta comida es para los indios», o sea una cosa despectiva «¡No! Esta comida, esta ropa es para los indios, estos son para los cholitos, las cholitas». [...] Entonces ahí se ve pues esas actitudes de desprecio. [La educación debe buscar]

³⁰ Un análisis similar es presentado por Mbembe para el caso africano, donde el autor sugiere que estos rasgos del poder colonial (patronal, en nuestro discurso) se pueden reseñar apelando a la metáfora del monoteísmo; véase del autor el artículo “God’s Phallus” (2001: 212-234).

en primer lugar el cambio de actitud, en primer lugar en el docente y también en los estudiantes en formación profesional (docente ISP, Andahuaylas, citado en Trapnell y otros 2004: 105).

En sus denuncias y demandas de cambio, podemos encontrar el eco de la propuesta para la construcción de un nuevo pacto social que, en particular, haga de la escuela un lugar de reconocimiento positivo de la diferencia, y que deje de ser un espacio que daña las autoestimas, que lleva a la autonegación y ocultamiento, o a la *performance* de formas de ser impuestas por un patrón del deber ser, con el consiguiente malestar que más tarde o más temprano buscará o creará senderos por donde se desborden las frustraciones, malestares, discordias. Las citas expresan también el llamado al que nos convoca Aníbal Quijano: “[...] es tiempo de aprender a librarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos” (2000: 238). El siguiente testimonio es elocuente:

[...] ¿cómo te digo?, yo he vivido esa situación de discriminación, esas dificultades. Han sido tiempos en los que no sabía explicar muchas cosas [...] Por ejemplo, la misma escuela es la que te dice que lo que tus papás hacen o lo que tus papás creen o tus parientes creen, no sirve. En la primaria se dice eso, en la secundaria también se dice mucho eso. Entonces, [...] uno inconscientemente va incorporando eso en su mente. Yo recuerdo que cuando estaba en la secundaria, me parece bueno contarlo, [...] venía mi mamá a la secundaria, al colegio, a buscarme, un poco tiene su manera de hablar [...] que se nota que es su lengua materna, tiene su aspecto también, como se viste a la usanza de gente que ha emigrado de comunidad. Venía y yo procuraba, cuando venía a la escuela, esconderme, no quería que me encuentre, no quería que me vea, porque si me veía se acercaba y me hablaba y los demás se iban a dar cuenta que mi mamá es de comunidad. Entonces yo decía: «Oye, pero por qué... Iba a mi casa y mi mamá y mi papá, ¡pucha!, me decían de todo en mi casa: «¡Cómo nos puedes negar! ¡Cómo te puedes esconder así!». Yo reflexionaba y decía: «¿Y por qué me escondo? ¿Por qué tengo vergüenza? No debería tener vergüenza». Y trataba de animarme «¡No! Yo no tengo por qué tener vergüenza». Pero ocurría otra vez, y otra vez trataba de esconderme (docente ISP, Cusco, citado en Trapnell y otros 2004: 96).

Surge pues la pregunta de qué hacer con la escuela para que no siga siendo reproductora de discordia y pase a ser el espacio de creación colectiva

de concordia —reconciliación—. La búsqueda de afirmación del ser que expresan las citas de los maestros, es otra forma de hablar de “reconocimiento” y, en este proceso, es también una forma de resistencia a los modelos de asimilación de la escuela. Por ello mismo, en el caso peruano, las demandas de los maestros por un reconocimiento positivo de la alteridad es también una forma de hablar de liberación, de poner fin a la servidumbre en la escuela como parte de la crítica al orden patronal-patriarcal.

En este sentido, es importante hacer una precisión. Al denunciar el carácter patronal-patriarcal de este orden educativo escolar, como reflejan las citas, se está denunciando un poder externo, una coerción que limita desde fuera. Y al ejercer un “control de la subjetividad”, el orden patronal se vuelve constituyente del ser, tal como lo señalan Córdova desde su análisis y Oxa a partir de su testimonio de vida³¹.

Las opiniones de los maestros así como de otros actores educativos cuestionan lo que venimos denominando el orden patronal-escolar con el fin de hacer la “vida vivible”. La escuela productora de concordia tiene que ser un lugar de reconocimiento, es decir, uno que permita que las relaciones sociales —en particular las de “enseñanza-aprendizaje”— posibiliten condiciones para reproducir la vida, no solo de niños y niñas en edad escolar, sino de la vida social de la nación. En tanto lugar de “práctica” de la ciudadanía, la escuela tiene que dejar de ser un instrumento de agresión, de ejercicio de poder autoritario, de reproducción de la inequidad, como lo señala Córdova:

Una educación más humana, afectiva y utilitaria puede que sea el producto de las relaciones de equidad y la construcción conjunta de un enfoque pedagógico intercultural; esto debido a la actitud impositiva y dominante de los protagonistas y actores educativos actuales y el rol de la cultura hispano-occidental que de facto excluye la voz de los pueblos y culturas sean andinos o amazónicos, y porque tampoco tuvimos el derecho de conocer-reconocer nuestra realidad en condiciones de equidad, optando como consecuencia actitudes autoexcluyentes y automarginantes que repercuten en el desarrollo de nuestra personalidad; por eso somos como somos y seguimos formando personas con poca o ninguna aceptación de sus identidades

³¹ Esto sería expresión de lo que Bourdieu ha denominado violencia simbólica (Bourdieu 1997).

social y personal; muchas veces reticentes y hasta sordos e invidentes voluntarios que sin fundamentar el porqué simplemente rehuimos o rechazamos las expresiones y vivencias de nuestros pueblos. Por tanto, no escuchamos sus demandas pero declaramos sus necesidades. En esta realidad, es un derecho y, a la vez, una responsabilidad trabajar por la educación convencidos de que es muy importante la incorporación de los conocimientos y las voces de las diversas culturas y pueblos en el currículo nacional (G. Córdova 2004: 25).

En nuestro caso, al tomar el hilo conductor de los saberes previos, antes que proponer recomendaciones sobre contenidos educativos o cuestiones informativas para hacer más eficiente un sistema preestablecido, queremos presentar ejemplos del “malestar de la escuela” y contribuir a repensarla como un espacio que sirva, tal como expresa el formador Justo Oxa, “para aprender a querernos más” (citado en Trapnell y otros 2004) y terminar así con las múltiples discordias de nuestra historia.

IV. Los saberes previos

1. Los saberes previos

Cuando iniciamos esta investigación tomamos como referente un artículo de Moreira donde señala, citando a Ausubel, que: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averigüese esto y enséñese de acuerdo con ello” (Moreira 2004).

En principio este era nuestro interés: analizar aquello que los niños y niñas saben, observando de qué manera estos conocimientos eran incluidos en el currículo escolar local y en las práctica docentes. Si bien no nos hemos alejado totalmente de este principio, sí hemos puesto en cuestión la interacción que se da entre la escuela y los saberes previos. El análisis de los procesos de diversificación curricular, herramienta central a través de la cual se espera que el sistema escolar incorpore estos conocimientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, nos muestra que el sustrato que haría posible una efectiva “diversificación curricular” —el reconocimiento y valora-

ción similar de los distintos tipos de conocimiento o, dicho de otro modo, el reconocimiento positivo de la diferencia— no debe darse por sentado. Por el contrario, en las entrevistas y observaciones realizadas para este estudio observamos que en no pocas ocasiones prevalece la distancia, la indiferencia, el desconocimiento, cuando no el menosprecio de los conocimientos—otros.

En las comunidades estudiadas no se ha dado efectivamente una diversificación curricular y, mucho menos, una inclusión de los saberes-otros en la escuela³². No al menos en el sentido de reconocimiento positivo. La diversificación curricular, tal como se lleva a cabo en las escuelas visitadas, resulta en la práctica una “folclorización curricular”. En algunos casos se toman ciertos datos (características, rasgos) de las zonas y se incluyen a manera de ejemplo en el currículo³³; en otros, lo local aparece en los bailes típicos y en los disfraces que se usan en las fiestas y celebraciones. El testimonio que sigue apunta en este sentido:

Entonces recuperarlo la estructura antigua, eso sería bueno porque todo está hechito. Algunas cositas modificarlo como para rural. Ya no metería digamos elefantes, jirafas, delfines, cuentos así del exterior ¿no? Sería con animales como caballo, oveja. Y la misión que estamos haciendo es cambiarlo eso. Cambiarlo, o sea a su lenguaje lo estamos traduciendo, a su nivel de inteligencia de los niños con animales les cambiamos, a veces mal o bien lo hacemos (docente, Canas).

Finalmente, encontramos que para muchos docentes la diversificación supone una disminución del nivel de exigencia de acuerdo a las escasas capacidades de los/las estudiantes del lugar, es decir, incluir menos contenidos y hacerlos más fáciles pues los niños y niñas de la zona “no son capaces”, “no captan bien”, “no tienen tiempo” o, como dice el docente citado, “traduciendo a su nivel de inteligencia”. Esta actitud de los docentes que se expresa en la práctica no en una diversificación que colabora con un mejor aprendizaje sino en lo opuesto (aprenden menos y sin relación con el entorno), produce un efecto negativo en los niños y niñas, pues pierden el interés en las clases:

³² Ver al respecto Trapnell y Neira (2004), Muñoz, Ruiz Bravo y Rosales(2005), Ames (2002) y Zavala(2001).

³³ Se trata sobre todo de nombres de animales y plantas.

se desconectan, se aburren, hacen bulla y desorden, expresando de esta manera su resistencia y descontento. Vale entonces la pena pensar en el negativo impacto que esta interpretación de la diversificación supone en términos de aprendizaje y de autoestima para los y las estudiantes. La propuesta intercultural –por la que apostamos– se sustenta en el reconocimiento mutuo y en la retroalimentación de saberes de tal manera que los aprendizajes y en consecuencia las evaluaciones den cuenta de esas diferencias cualitativas y no cuantitativas como parecen sugerir algunos docentes. No está demás insistir en la vinculación que existe entre estas prácticas y los resultados de las evaluaciones a las que hacíamos referencia al principio.

Antes de presentar algunos hallazgos recogidos en las zonas de estudio, Canas y Nauta, queremos hacer algunas precisiones sobre los “saberes previos”.

Un primer punto es la validez de los conocimientos. No es nuestra intención afirmar que todo lo que viene de matrices culturales diferentes (en este caso concreto, andinas y amazónicas) sea válido, ni que deba ser asumido acríticamente por la escuela y la sociedad. Muchas dimensiones de la visión e interpretación del mundo de las comunidades y grupos entrevistados pueden impedir la felicidad y el bienestar de las personas. Es el caso de la presencia del machismo, la violencia, la discriminación y el autoritarismo que afectan la “vida buena”. Las comunidades están atravesadas por conflictos y contradicciones y en su seno se libran también batallas políticas por la equidad. En estos casos las escuelas deberían contribuir en diálogo con estos “saberes” a una deconstrucción de los mismos. No obstante existen muchos saberes que, por el contrario, son fuente de autoestima y reconocimiento. Comprender desde el inicio esta complejidad es sumamente importante para evitar idealizaciones o rechazos “previos” a los saberes previos. De este modo se estará alerta frente a los universalismos pero también frente al relativismo cultural (Portocarrero 2004).³⁴

Por otro lado, hay que considerar que lo que hemos denominado “saberes previos” es resultado de procesos de interacción social en el espacio y en

³⁴ Para este estudio se ha privilegiado el análisis de los saberes “positivos” y la manera en que se incluyen en la escuela. Pensamos sin embargo que habría que ver de qué manera la escuela se apoya en las otras dimensiones culturales y la manera en que las trabajan.

el tiempo. En Canas y en Nauta estos saberes se constituyen tanto en relación con los grupos comunales como en contra de ellos. Las comunidades visitadas no son tampoco homogéneas y en su interior diversas voces son posibles. Se trata pues de saberes que se transforman históricamente. En ocasiones se enriquecen y en otras tienden a desaparecer en relación con las necesidades, intereses y significados que las poblaciones les atribuyen. En las citas que siguen se observan claramente estos cambios:

Mira, tus abuelos a mí me trataban así. A ustedes no los hago así. Más bien ustedes tienen todo el tiempo para poder hacer sus tareas. Entonces deben cumplir (padre de familia, Canas).

¡Para qué van a estudiar las mujeres! Más es varones que estudien. Así antes era así pe (madre de familia, Canas).

Es menester pues, alejarse de la idea de saberes previos como sinónimo de saberes precolombinos como si fuesen los únicos válidos y vigentes. Esta es una tendencia que se encontró en algunos docentes para quienes los verdaderos saberes eran “ancestrales”, “antiguos”, “incaicos” desconociendo así los cambios y procesos de producción de saber en los últimos 500 años.

Los saberes previos no incluyen solamente aquello que es “previo” al ingreso al sistema escolar, sino los que se producen a lo largo del periodo escolar pero fuera de su espacio. Estos pueden ser conocimientos específicos pero también formas de proceder, gestionar, enseñar y aprender. Se trata de dinámicas sociales en las cuales los y las niñas se encuentran en redes sociales e intercambios en los que permanentemente se producen y revisan saberes sobre las diferentes dimensiones de la vida. Estos saberes se aprenden en la práctica —en las comunidades— pero también en la interacción con otras instituciones sociales y políticas, públicas y privadas, como las ONG, las iglesias, los proyectos del estado, etcétera. En el caso de Gumerinda:

A mí me gusta siempre así participar en algo. Nos hemos organizado y nos han enseñado también que hay que ordeñar, cómo hay que tratar a los animales, así. Entonces eso es lo que tenía experiencia. Me han hecho preguntas, la señora enfermera también había venido, me ha hecho preguntas. Es bueno pa' los niños. Todas esas preguntas había. Yo le he contestado tal como es ¿no? Y entonces he ganado, entonces todo mi grupo estaba feliz, alegres están hasta el este... señor del esto, ese facilitador del Corredor

Puno-Cusco. Él también estaba contento ¡qué bien había expuesto pues! Y así pue'. Entonces así hemos estado. Entonces yo puedo enseñar a cualquiera... de esa parte no me gusta ser egoísta (madre de familia, Canas).

Los saberes previos están encarnados en personas y en costumbres. No se trata de ideas sueltas, sino de prácticas cotidianas que en muchos casos —como hemos señalado— no son reconocidas como saberes por la propia población. Estos incluyen conocimientos específicos pero también habilidades, actitudes, formas de comunicar, escuchar, aprender y enseñar. Son pues, saberes que permiten ser/estar en el mundo y suponen diversos niveles de complejidad.

Una vez señalado lo anterior, y a partir del trabajo de campo, estamos en condiciones de proponer una tipificación de los saberes previos que operan en las zonas visitadas. Es necesario resaltar que esta tipificación no es cerrada ni pretende agotar las posibilidades de lo real. Nos basamos en Weber y en la noción de “tipos ideales”, en tanto:

(...) muestren entre sí la unidad más consecuente de una adecuación de sentido lo más plena posible; siendo por eso mismo tan poco frecuente quizá en la realidad —en la forma pura absolutamente ideal del tipo— como una reacción física calculada sobre el supuesto de construirse a partir de estos tipos *puros* (ideales) (1969: 17).

Por otro lado, esta tipología no es excluyente y ha sido construida a partir de los discursos de los/las entrevistado/as para referirse a aquello que “no estaba” y que debería estar en el currículo y/o, en general, en la escuela.

1. *Los saberes referidos a datos y hechos.* Se trata de información de la zona que no se incluye en la escuela y que es parte del entorno. Es el caso de flores, animales, plantas, comunidades, barrios, enfermedades, etcétera. Este primer nivel es básico pues supone reconocer como “saber” aquello que es parte de la vida cotidiana.
2. *Los saberes referidos a la propia historia.* Se incluye aquí la historia local y regional; los ancestros pero también las luchas, los héroes y las heroínas locales. Muchos estudiantes mencionan, por ejemplo, que no sabían la historia de la Amazonía, ni de los procesos sociales de ocupación de ese territorio.

3. *Los saberes referidos a la gestión y organización.* Comprenden los conocimientos, habilidades y prácticas referidas a la gestión familiar y comunal. Se trata de los procedimientos que se siguen para la organización, así como de los criterios (rationales, climáticos, afectivos) que se consideran importantes y válidos para la toma de decisiones. Incluyen también las normas y preceptos que posibilitan la producción y reproducción de la vida social.
4. *Los saberes vinculados a las visiones del mundo.* Se trata de los marcos de interpretación sociocultural, que incluyen las nociones de persona, sociedad, vida y muerte, territorio, las relaciones entre los seres vivos, así como las formas de interpretación y narración del mundo. Son las creencias y valores que definen las prácticas sociales, así como también los significados fundamentales y las formas como estos se construyen.
5. *Los saberes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.* En sentido estricto esto forma parte también de las visiones del mundo, pero los hemos particularizado pues encontramos que es un punto central en donde se producen los desencuentros con la escuela. Como veremos, las maneras en que en la zona andina se da el proceso de enseñanza/aprendizaje dista mucho de las estrategias pedagógicas de la escuela.³⁵

Si bien establecemos esta tipología por consideraciones analíticas, en la vida cotidiana estos saberes se expresan de manera integrada y llegan así a los niños, como parte de su socialización-crianza, por lo que no es pertinente seccionarlos o aislarlos de los saberes-marco que les dan sentido.

Género y saberes previos

Las relaciones poder-saber tienen una dimensión de género. Así, la dicotomía masculino-femenino es un patrón de clasificación de los saberes que se reproduce en todas las sociedades.

³⁵ Al respecto es muy interesante el trabajo de Virginia Zavala sobre la oralidad y la escritura en la educación bilingüe. Allí se cuestionan aspectos teóricos que sustentan metodologías específicas en la enseñanza de la lecto-escritura (ver Zavala, 2001).

El concepto de sistema de género da cuenta de la dimensión estructural del género en las relaciones de poder y, por lo tanto, en las relaciones sociales. En este sentido, son dos las características de este concepto que nos interesa resaltar. En primer lugar, su ya mencionado carácter estructural en la vida social. En segundo lugar, su omnipresencia en la vida cotidiana y la importancia que tiene para su reproducción³⁶, que se da mediante la reiteración performativa (Butler 2001). En un trabajo anterior hemos mostrado el carácter androcéntrico del sistema educativo nacional³⁷ (Muñoz, Ruiz-Bravo, Rosales 2005; Muñoz Rosales, Ruiz-Bravo 2005). En particular, en referencia al currículo nacional, se señaló que:

El enfoque de la educación que se expresa en las políticas y en particular en los currículos, privilegia un tipo de conocimiento que desconoce —en la práctica— la diversidad. Se impone una forma de acercamiento a la realidad y de conocer que privilegia a un sujeto cognoscente distante del objeto que es conocido, reproduciéndose así el paradigma científico positivista surgido en el siglo XIX. Este sujeto cognoscente, aparentemente neutro, expresa, en realidad, la mirada de un varón blanco, occidental y heterosexual (Muñoz, Ruiz-Bravo, Rosales 2005: 160).

En general, en cuanto a los saberes previos y su dimensión de género, podemos afirmar que (1) existen saberes previos diferenciados según se consideren masculinos o femeninos, y (2) los saberes previos identificados como femeninos son menos reconocidos que los masculinos, tanto en la escuela como en la propia autorrepresentación de las mujeres. En particular, los conocimientos productivos de las mujeres fuera del ámbito identificado con

³⁶ Bourdieu plantea —a partir de su investigación en la sociedad de Kabília— que los patrones de diferenciación entre lo masculino y lo femenino son coherentes con los principios de clasificación de la realidad, lo cual les da sentido y genera certidumbre sobre su carácter natural: “Debido a que se encuentra inscrito y en las divisiones del mundo social, o más concretamente en las relaciones sociales de dominio y explotación que se han instruido entre los sexos, y en las mentes, bajo la forma de los principios de división que conducen a clasificar toda las cosas del mundo y todas las prácticas reducibles a la oposición entre lo masculino y femenino” (1998: 18).

³⁷ Esta situación se remonta hasta los orígenes de la escolaridad peruana y su carácter de exclusividad para los hombres. Posteriormente, el ingreso de las mujeres implicará espacios escolares y currículos diferenciados-jerarquizados que seguirán reproduciendo esta situación de manera sostenida hasta nuestros días. La estereotipia en los textos escolares y el currículo oculto serán mecanismos para asignarle a cada sexo su lugar en la jerarquía social (Anderson y Herencia 1982; Muñoz 2004; Tovar 1997, 1998).

lo doméstico no son reconocidos. Para la escuela, si los hombres rurales no saben, solo trabajan; las mujeres rurales no saben ni trabajan, solo “se dedican a la casa” (Córdova 2004).

En este sentido, desde nuestra primera visita a la zona de Canas, encontramos, al igual que en el caso de las mujeres de Puno estudiadas por Ruiz-Bravo (2003), y de Bambamarca estudiadas por Córdova (2004), la fuerte presencia de las mujeres en el comercio en las ferias. Esta es una actividad donde las mujeres consideran que ellas tienen mejores aptitudes:

- Sí pero, ¿quién administra mejor la venta o la compra? ¿Quién tiene mejor ojo?
- La mujer pues. ¡Sí! ¡Así es!
- ¿Y por qué cree que es la mujer
- Porque hay veces la mujer ¿no?, ya cuando te ganas, ves tu ganancia, entonces ya pues ¿no?, tratas de economizar ¿no?, compras pa’la casa bueno, lo que falta ¿no?, verdura o algo, carne. Pero en cambio hay veces el varón no es así, el varón bueno, si gana, ve su ganancia hay veces para chupar (madre de familia, Pampamarca).

En esta zona eran las mujeres quienes tenían a su cargo el comercio en las ferias. En las comunidades visitadas, nuestras entrevistadas nos hablaban de su trabajo como comerciantes. Algunas, desde muy jóvenes, se habían dedicado a esta actividad incluso por mandato de sus familias. Aquellas que dejaron el comercio recordaban su participación en el mismo como gratificante. Es importante mencionar aquí nuevamente que este trabajo —percibido como positivo por las mismas mujeres— no es reconocido en la escuela, reproduciéndose así una visión etnocéntrica de los roles de género. Los y las docentes al ser preguntados sobre este tema circunscribían las labores de las mujeres al espacio doméstico y a las tareas asociadas al mismo.

En el caso del comercio, los saberes previos de las mujeres de Canas se alejaban de los “saberes previos tradicionales”. Se trataba de saberes “actuales”, provenientes de la cultura productiva del minifundio, extendidos a zonas urbanas mediante redes sociales de una comunidad ya desterritorializada que desvanece la oposición rural-urbano.

En el caso de Nauta, los saberes definidos como “femeninos” estaban relacionados con el cuidado del cuerpo y la salud. Por ejemplo, muchas prác-

ticas médicas no occidentales están en manos de mujeres. Según Julia, médica vegetalista de Iquitos³⁸, esto es así porque, “los hombres no saben escuchar cuáles son tus problemas”³⁹. Las capacidades relacionadas con la escucha, la empatía, el cuidado, son centrales en este campo, pues la salud es percibida como integral, siendo las mujeres las encargadas de practicarlas y re-producir-las. Esta situación es similar en Canas, aunque no de manera tan evidente como en el caso de Nauta. El cuerpo y la salud son metáforas con las que las mujeres hacen referencia a distintos campos y procesos, ente los cuales está su escolaridad:

Del colegio... Sí, yo tenía muchas ansias de estudiar, eso me soñaba ¿no?, con... o sea medicina, medicina yo soñaba, estudiar medicina, yo quiero estudiar medicina, quiero curar a las personas, hacer sanar. Eso era mi intención de mí. Y a veces ¿no?, un poco también me desanimé porque uno de mis primos ha sufrido un esto, una enfermedad, no sé, como un accidente, algo así y necesitaba sangre, entonces yo tenía ese corazón ¿no?, por una persona yo puedo dar lo que tengo, aunque más mucho lo que más me cueste ¿no?, y he dado mi sangre, entonces necesitaba harta sangre para su operación, entonces yo le donado mi sangre entonces desde esa fecha me sentí débil, ¡débil me sentía! Y cuando estudiaba también todavía me he presentado en un instituto así en particular, de repente puedo estudiar en ese instituto diciendo porque ya me sentí débil ya entonces ya no pude (madre de familia, Pampamarca).

Aunque no están reconocidos como tales, los saberes femeninos y el papel que desempeñan en la producción y reproducción de las poblaciones visitadas, son espacios de agencia para las mujeres. Esto les permite negociar, participar en la toma de decisiones en el hogar y en el espacio público —aunque en este la presencia mayoritaria y las voces hegemónicas sean de hombres.

Una reflexión aparte merece el tema de lo homoerótico y el de las identidades de género no hegemónicas o “incoherentes” (Butler 2001). En Canas, estos dos temas están fuera del espacio público y de la representación. Aunque son percibidos como “problemas sociales”, las respuestas a las preguntas

³⁸ Conversación personal.

³⁹ Conversación personal.

del equipo de investigación sobre estas situaciones coincidían en afirmar su inexistencia:

Y ya más otro problema así en la comunidad no hay. (...) Cada quien está bien definido (risas) (docente, Canas)⁴⁰.

En el caso de Canas e Iquitos, la presencia del homoerotismo es fuerte. Existe cierta tolerancia al tema. En Nauta, a nuestra llegada, pudimos asistir a un partido de vóley en la vía pública, en el que los dos equipos que competían estaban formados por jóvenes *gay* y travestis. A este partido asistían también, como espectadores, pobladores de distintas edades, sexos e identidades de género de Nauta. Incluso asistían familias enteras. No obstante su presencia en el espacio público, no se encontraron espacios en la escolaridad en donde el tema se trabajara de manera explícita. El velo del silencio se despliega dentro del sistema escolar; lo cual, en un contexto en el que el homoerotismo se practica en medio de un complejo sistema de relaciones de poder, tiene sus implicancias (Kosofsky 1998).

Por un lado está el tema de la construcción de masculinidad. En los jóvenes, las prácticas sexuales homoeróticas reafirman la masculinidad de los varones que se autoperciben como heterosexuales y que asumen un rol “activo” en las relaciones sexuales con sus compañeros “raritos” —muy frecuentes en las escuelas, según nos comentaron algunos entrevistados que, estando aún en edad escolar, ya habían definido su identidad a partir de sus prácticas sexuales no hegemónicas—.

Estas relaciones son percibidas como excesos. La masculinidad de los jóvenes heterosexuales es vista como desbordada. Las mujeres no son suficientes y el saldo entre un deseo que sobra y un objeto que falta es llenado por los chicos *gay* quienes manifestaron en las entrevistas una fuerte sensación de vacío y disconformidad con su grupo de pares.

Por otro lado, se encontró evidencia de que en las escuelas, las relaciones sexuales entre docentes y alumnos y alumnas son frecuentes. Para el caso de las relaciones sexuales entre los docentes y chicos *gay*, Eliseo, presidente

⁴⁰ Nótese como el tema del homoerotismo es percibido por la docente como una indefinición o una mala definición de las personas.

del Movimiento Homosexual de Iquitos (MHOI), nos presenta un testimonio de abuso y desprotección:

No nos defendían. Yo tenía profesores que a mí me violaban, de doce años, trece años, en el mismo salón, los mismos profesores de mecánica, de carpintería, ¿no? Y yo... me decían: 'Tello —Tello es mi apellido—, te vas a quedar a limpiar el salón'. Y yo me quedaba pues... pero ya cuando ya supe, ya sabía para qué me decían, ¿no? No me van aprobar... yo de miedo... pero como yo era... qué iba a decir, ¿no es cierto? (Eliseo, presidente MHOI).

La escuela desconoce estas situaciones mostrándose, una vez más, ajena a la problemática de las sociedades en las que funciona. En este caso es evidente la perversión del círculo. El silencio es cómplice. La experiencia del homoerotismo es problemática en la amazonía y que no tenga un espacio para procesarse en la escuela contribuye a que las relaciones inequitativas se sedimenten. Al no reconocer las prácticas sexuales y genéricas diversas, la escuela las hace invisibles, como también a los sujetos que las practican y a los problemas que se derivan de ellas.

Aquí, el tema de la vulnerabilidad de los jóvenes *gay* que practican sexo sin protección es central. La invisibilización de sus prácticas y problemas se convierte en un asunto de vida o muerte. En una de las comunidades visitadas en Nauta, el director de la institución nos comentó —en una parte no grabada de la entrevista— que en la comunidad había muerto hacía poco un docente con VIH SIDA, el mismo que había tenido relaciones con varios alumnos de la institución educativa. Por otro lado, en la misma comunidad, alumnos y alumnas de quinto de media nos informaron que allí el uso de preservativos no era difundido. No hay farmacias en el lugar y para acceder a un preservativo hay que remar por lo menos media hora contra la corriente en el río Marañón. La conclusión de esta escena es aterradora, es posible que el VIH-SIDA se esté expandiendo sin que niños, niñas y adolescentes tengan las herramientas necesarias para protegerse.

Los saberes previos en Nauta y Canas

- Y que piensas enseñarles tú a tu hijita?
- Todo quisiera que aprenda
- Cómo por ejemplo?
- A cocinar, lavar, tejer, trabajar, leer, estudiar (madre de familia, Canas).

Comenzamos con el testimonio de la madre de familia para reafirmar la noción de integralidad de saberes y la importancia de los conocimientos prácticos mencionados en el acápite anterior. Ahora expondremos algunos temas en los que se hacen presentes los saberes previos en sus múltiples dimensiones.

El trabajo como fuente de saber

Varones y mujeres de las más diversas edades de Canas y Nauta tienen habilidades y conocimientos asociados a su trabajo en la chacra, la ganadería, la pesca, los negocios y la producción de bienes en general. En Canas, el caso de la señora Gumercinda es bastante elocuente:

Así sacrificando me he comprado. Porque no todo lo que tengo gasto nomás, midiendo me gasto. Lo más grandecito ya me estoy guardando ya, lo más pequeñito estoy gastando ya. Y siempre digo acá a las personas: ‘los grandecitos hay que estar guardando pa’ alguna cosa, los pequeñitos, claro, hay que gastar ¿no?, si es necesario también ¿no?’ A veces cuando tienes plata viene una persona: ‘Señora, te vendo mi chacrita porque necesito plata’. Cuando tengo, ya, saco ya pues (...) Entonces para eso a mí me gusta trabajar... me gusta siempre trabajar (madre de familia. Canas).

En el discurso de Gumercinda uno puede valorar su capacidad de gestión, la manera en que discrimina, guarda, ahorra y vende. Su práctica evidencia habilidades y saberes vinculados a la compra/venta y al mercado que no son considerados en la escuela. Estas habilidades suponen aprendizajes en el tiempo que en este caso se asocian a su trabajo como vendedora y negociante, trabajos femeninos que son invisibilizados bajo el manto de la figura del “ama de casa”. En este caso, y siguiendo la tipología presentada, Gumercinda es portadora de saberes vinculados a la gestión.

En el espacio de la chacra hay también muchos conocimientos que incluyen saber preparar el terreno, sembrar, limpiar, cosechar y almacenar. En esta última actividad se encuentran muchos conocimientos que implican tecnologías importantes (salado de la carne, manejo de temperaturas especiales, formas de almacenamiento, secado al sol, entre otros). En cada una de estas

formas de almacenar –el queso, la carne, la papa, las semillas– se producen procesos tecnológicos que en la escuela podrían ser re-trabajados en las áreas de ciencia y medio ambiente, lográndose así aprendizajes significativos anclados en las habilidades y saberes, pero también en las necesidades, de varones y mujeres de las comunidades. No está demás señalar que en estas actividades de la chacra se desarrollan habilidades motrices importantes que no son reconocidas por los y las docentes.

Otro aspecto a destacar en el trabajo se refiere a las prácticas de aprendizaje y enseñanza. Eulogio nos informa al respecto:

Solamente pues ¿no?, cómo se debe agarrar las herramientas, de repente cómo se debe hacer las cosas. O sea más que todo la práctica pues ¿no? (...) la práctica es lo que nosotros hacemos siempre pues ¿no? O sea, cómo te puedo decir, el trabajo mismo pe', la obra misma, el trabajo mismo es la práctica. Por ejemplo, yo ahorita estoy paleando, entonces si yo digo que me apoyara mi hija, entonces yo tengo que enseñarle cómo tiene que tirar la tierra, medio esparcido así, eso tengo que enseñarlo, así de esta forma se tira, esto se separa, así ¿no?, tengo que darle las orientaciones pues. Más que todo como ellos siempre están constantemente viendo el trabajo, entonces aprenden rápido (padre de familia, Canas).

En este caso se trata de saberes que van más allá de la enumeración de plantas o la clasificación de animales. Se trata de un saber referido a la pedagogía: se aprende haciendo. Es pues un saber que en nuestra tipología se ubica entre los saberes vinculados a la enseñanza-aprendizaje.

El trabajo de la cocina también supone un conjunto de saberes entre los cuales se encuentran las formas de cocción, las combinaciones de alimentos, las formas de sazonar, los ingredientes, los tiempos, etcétera. Este saber, usualmente en manos de mujeres, no se utiliza para la enseñanza-aprendizaje del área de ciencia y medio ambiente.

En Iquitos y en Nauta, el trabajo supone saberes referidos a la pesca, la caza, al manejo de las embarcaciones para el transporte fluvial que no son incorporados en el quehacer escolar. El caso de la pesca –actividad cotidiana en la zona de estudio– es paradigmático pues la escuela está literalmente “de espaldas” a la vida cotidiana (véase recuadro).

Comunidad de Nauta-Iquitos
Clase de comunicación integral
Celebrando la pesca

La comunidad está al lado del río, a 30 minutos de Nauta en lancha. Entramos al aula de primer y segundo grado. Había más o menos 20 estudiantes entre varones y mujeres. La profesora estaba conversando con los niños y niñas sobre la pesca. Se trataba de la motivación inicial pues el objetivo principal era la celebración del día de San Pedro y San Pablo. Entonces la profesora escribió un pequeño discurso sobre los santos, a los que llamó “pescadores de almas”. Los niños y niñas copiaron lo que estaba escrito en la pizarra sin entender de qué se trataba. Le preguntaron a la profesora, que repitió: “al-mas”. Entre ellos se preguntaban “¿cómo se pescan almas?, ¿quiénes son los que pescan almas?, ¿tú has visto a esos pescadores?, ¿serán como las sirenas del río? Hablaban entre ellos con inquietud y sorpresa. La profesora los hizo callar y les ordenó que copiasen bien y que repitieran en voz alta. Los y las niñas intentaron hacerlo pero sin lograrlo. La profesora los reprimió y les dijo que “así no van a llegar a ningún sitio”. Luego dibujó una lancha en la pizarra en medio de la cual estaba San Pedro. Les pidió nuevamente que copiasen el dibujo en su cuaderno. Ellos trataron de hacerlo y de cumplir pero uno de los niños se levantó y le dijo a la profesora que a la lancha le hacía falta la quilla, que así no era. La profesora lo miró fastidiada y le dijo: “bueno, ponle como quieras y avanza para que termines”.

Si analizamos esta escena podemos ver que la conversación sobre la pesca —actividad que niños y niñas conocen bien y que los estimula— es solo una motivación para tratar el tema del día, que es la fiesta de San Pedro y San Pablo, santos que por lo demás no son conocidos ni cercanos a ellos. Se les hace copiar —no conversar, ni pensar, ni expresarse— y repetir cosas que para ellos no sólo son desconocidas sino carentes de sentido: “pescadores de almas”. La lectura se hace así más difícil y tediosa. Con el dibujo se repite la negación de los saberes de niños y niñas: ¡se les hace copiar el dibujo de una lancha!, cuando ellos hubieran podido dibujar las lanchas que conocen, adornarlas y ponerles los nombres que quisieran. En esta escena queda claro de qué manera la docente no parte de los saberes de niños y niñas. Los niega y los obliga a escribir y a dibujar artefactos ajenos, frente a los cuales no hay nada que decir pues ellos “no saben”. Se les impone el silencio y la clase de “comunicación integral” ha concluido.

La salud y la medicina

Al igual que en el trabajo, actividad cotidiana de las poblaciones visitadas, la atención y cuidado de la salud es un área importante en la que se construyen, practican y transmiten saberes propios.

Un primer tema que hay que abordar es la concepción de la salud y la enfermedad. En una investigación anterior vimos que era sumamente importante entender las maneras en que las comunidades definen tales términos. Sin este marco de interpretación social es difícil entender las razones de aceptación o rechazo de la medicina occidental. Los usos de las plantas medicinales se entroncan en una visión integral que incluye nociones del cuerpo, la salud y la enfermedad.

“Toda planta tiene vida, tiene madre, tiene espíritu y tiene mente por eso nos transmite sus dones para las curaciones de las personas que necesitan” (Panduro, 2004: 262); “Hay muchos maestros. Ustedes han visto cómo acaricia el perro a su perrita, el chanco a la chanchita; le besa, le dice muchas palabras bonitas (...) (Panduro 2004: 265).

Observamos así, a partir de las palabras de Panduro, la integración de saberes y su articulación con una comprensión del mundo en que sociedad y naturaleza están íntimamente ligadas. No hay separación ni ruptura. Es en este marco de interpretación —que por ahora sólo podemos enunciar— que se ubican los conocimientos de las enfermedades, sus causas, las plantas que se requieren para atender los distintos tipos de males, la manera de atender a los/las enfermos/as así como las prácticas de cuidado y prevención.

La visión que se tiene de la naturaleza se aleja de la imagen dicotómica naturaleza versus cultura. La naturaleza es vida, reproducción, cuidado, pero ella también cuida y requiere cuidados. Es una relación de doble vía. No se trata solamente de “apropiarnos de la naturaleza en nuestro beneficio”. La naturaleza nos cuida y hay que cuidarla. Se trata pues de una medicina holística que se enfrenta a la imagen especializada de la medicina en las ciudades. La relación mente-cuerpo es de mutua dependencia y los cuidados y sanaciones tienen que hacerse cargo de ambas dimensiones.

Otro aspecto bastante difundido es el uso de las plantas medicinales para el tratamiento de diversas dolencias y como método de control de la natalidad.

- ¿Para qué sirve el huayurkuman, por ejemplo?
- ¿Eso? Cuando te duele tu barriga... Para eso es.
- ¿Y cómo te pones?...
- Frescos... es fresco (...) tienes que echarte para tomar cuando agarra fiebre ahí para tomar.
- Pero ¿cómo lo preparas así?
- Preparo con... con cebada... tuestas cebada, después pones con cáscara de papa, después ahí pones... después... linaza... (...)
- Y sirve bien, hacen bien.
- Ujum. Sí.
- ¿Quién te ha enseñado eso?
- Mi mamá (madre de familia, Canas)

Nuevamente, encontramos dos niveles de saberes: uno es el referido a qué planta usar y para qué enfermedad y el otro es cómo se prepara y se usa. Regresando a nuestra clasificación previa, encontramos aquí los saberes vinculados a datos pero también a habilidades de gestión.

El cuidado y el cariño en los procesos de curación son también elementos centrales. No se trata sólo de saber qué planta es la apropiada, de qué manera se prepara y se utiliza. La curación implica un acercamiento, un cariño, un vínculo emocional y afectivo entre quien sana y quien es sanado. Esta es la experiencia de Eliseo, quien además de ser presidente del MHOI de Iquitos es supervisor del Ministerio de Salud. Señala con respecto al cuidado de las personas con VIH-SIDA:

Ellos me estiman bastante... algunos ya han fallecido, son nuevos. Pero buscamos darles siquiera una alegría, una estimación. Lo que el enfermo quiere es que alguien —discúlpame— que alguien le agarre, le toque, le palpe. (Eliseo Tello, presidente del MHOD)

La insistencia en el vínculo afectivo como elemento central en los procesos de curación se reiteró en las conversaciones sobre los procesos educativos en general. Para asegurar un aprendizaje se requiere que este vínculo funcione. Desde la teoría feminista se están desarrollando esfuerzos por teori-

zar estas prácticas. En este contexto se pueden mencionar los aportes desarrollados por las estudiosas de la “economía del cuidado” quienes intentan dar cuenta de los saberes pero también de la necesidad de valoración (económica y monetaria) de estos saberes y estas prácticas usualmente llevadas adelante por mujeres⁴¹.

Finalmente, es preciso dar cuenta del conflicto encontrado entre estos saberes y la medicina occidental. En conversaciones con madres de familia y especialistas en hierbas se nos señaló de manera reiterada que sus saberes sobre estos temas no sólo son desconocidos sino que en muchos casos son perseguidos y sancionados. Esto provoca que muchas habilidades se escondan de la esfera oficial pero que operen persistentemente en la vida cotidiana. Este divorcio tiene consecuencias negativas pues de un lado no se recogen saberes importantes y del otro no pueden combatirse prácticas que atentan contra la salud y el bienestar.

Cuerpo y sexualidad

— En sus clases ¿toca usted el tema de la sexualidad?

— Sí, mayormente en Ciencia y Ambiente estamos entrando. Hemos entrado ya a las plantas, animales ahí ya hemos hecho reproducción de plantas, reproducción de animales. Ya a la otra semana ya voy a entrar ya a personal. Mayormente voy a tocar diferencias entre hombre y mujer, los órganos reproductores, funcionamiento del cuerpo, así pues (docente, Canas).

Partimos de señalar que la visión que la escuela transmite y enseña sobre el cuerpo se caracteriza por resaltar de un lado su dimensión orgánica y funcional (cuerpo como órganos, sistemas), y del otro su negación como espacio de creación y aprendizaje. El cuerpo conduce al error y es además fuente de pecado⁴².

⁴¹ Entre otras podemos mencionar los trabajos de Rosario Aguirre y Corina Rodríguez.

⁴² Esta fue una de las conclusiones del análisis curricular que parte de este equipo realizó en la investigación titulada: Reforma educativa y género. Un estado de la cuestión en Chile, Argentina Colombia y Perú (Muñoz, Ruiz-Bravo y Rosales 2005).

Esta visión del cuerpo se enfrenta a las concepciones que al respecto tienen las poblaciones de Canas y Nauta. En ambos casos, el cuerpo es una fuente básica para el conocimiento pues se “aprende haciendo” y como dicen las señoras “así mirando pues como se hace”. Se trata de saberes que se adquieren en la práctica y que suponen destrezas manuales y corporales fundamentales para el quehacer de los comuneros/as de la sierra sur (actividades agropecuarias) y de la amazonía (pesca, navegación fluvial).

En este contexto, las habilidades cotidianas de niños y niñas, como escoger semillas de papa, escarbar la tierra para sembrar, conducir las lanchas, eviscerar los pescados y otras tareas más asociadas a la producción y reproducción de su vida cotidiana y que suponen actividades en las que el cuerpo es fundamental, son desconocidas, negadas, desvalorizadas. Los niños/as se hallan en un mar de desconcierto. Sus padres les enseñan a usar su cuerpo para producir y crear y para la escuela la fuente de conocimiento es la razón, el pensamiento, cuando no la memoria y/o la repetición. Estas habilidades motrices –gruesa y fina– no son reconocidas en el aula. Los saberes asociados a ellas tampoco. Nos encontramos en este caso con la negación de saberes que podemos ubicar en el rubro gestión del territorio y producción de la vida.

Otro aspecto relacionado con el cuerpo –encontrado básicamente en las comunidades de Nauta y en la ciudad de Iquitos– se refiere a las habilidades corporales vinculadas al baile, aeróbicos, capoeira, y otras. Los/las jóvenes pasan buen tiempo ejercitando y embelleciendo su cuerpo. Es parte de su cultura y es también una forma de vida. Con estas habilidades artísticas consiguen trabajos, se vinculan con otros grupos, se presentan en festivales y construyen redes de pares. Estas habilidades no son reconocidas oficialmente, aunque se encontró que algunos docentes aumentaban puntos en otras áreas cuando sus estudiantes participaban en esos grupos. A pesar de que estos saberes no son negados explícitamente, su estímulo pasa por fuera de la estructura escolar formal. Se trata de cierta tolerancia a otras actividades como fuentes de aprendizaje, pero no de su reconocimiento. A diferencia de esto, una ONG de la zona que visitamos desarrolla un conjunto de actividades de apoyo a jóvenes cuyo eje es la práctica del arte y la capoeira.

Por el contrario, en la escuela, la educación física sirve para sujetar/ dominar al cuerpo. Se trata de controlar los impulsos, los instintos y, en ese

sentido, no toma en cuenta los intereses de los y las jóvenes –de Iquitos y Nauta sobre todo– por trabajar con sus cuerpos, ejercitarlos y embellecerlos.

De otro lado, como ya se mencionó, encontramos que la escuela es ciega a los problemas de contagio de VIH-SIDA en la zona. No se habla ni se conversa sobre el tema. Mientras tanto, el turismo sexual y la epidemia se propagan sin fin. Esto tiene que ver con la idea, ya señalada, de una escuela de espaldas a las comunidades. La no inclusión de los saberes-otros es solo la punta del *iceberg*, ella nos expresa la brecha y el no-reconocimiento sociocultural de los/las otras.

Saberes pedagógicos: formas de conocer e interpretar

A lo largo de las entrevistas con padres y madres de familia (sobre todo de Canas) se repitió la frase “haciendo se aprende”. Nos pareció por ello importante dedicar un acápite a esta forma de aprender que dista de la manera en que la escuela desarrolla en la práctica los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde la primera infancia se socializa a los niños/as de Canas en el trabajo. Antes de llegar a la escuela ya han salido con su ganado y lo han llevado a pastar a las punas. Inicialmente fueron con sus padres y hermanos/as mayores a los que observaron atentamente para luego hacerse cargo ellos mismos. Uno de ellos nos comentaba que él conocía muy bien cuáles eran sus ovejas y que entre ellos respetaban los lugares e iban rotando de acuerdo a la época y a las necesidades de su ganado. Señalaron también que sus animales tenían nombres y cuando se enfermaban o se sentían mal, ellos se daban cuenta. Nos contaron que era muy importante conversar y jugar con sus ovejas. Es en estos espacios donde los niños y las niñas van aprendiendo⁴³.

Otro caso importante es el de la lectura del paisaje: todos, niños y niñas, saben interpretar el paisaje de acuerdo a lo que ven. El lugar de las plantas, animales, estrellas, luna, cielo, tiene un sentido para su vida práctica. “Mirando se aprende”, nos volvió a repetir una niña cuándo le preguntamos cómo

⁴³ Eloy Neira y Gavina Córdova están trabajando la relación entre crianza y enseñanza. Agradecemos sus comentarios sobre este tema.

sabía que venía el carro que aún no había llegado. Este mismo principio se aplica al aprendizaje de los trabajos productivos, los negocios, los tejidos, las cerámicas y las artes en general.

Finalizamos este punto haciendo énfasis en el carácter holístico del sistema: cada uno de los saberes está enlazado con el otro; las separaciones teoría/práctica; mente/cuerpo no son significativas.

2. Los docentes frente a los saberes previos

— ¿Y cuáles cree que serían los aportes más importantes que los padres de familia podrían hacer a la escuela a partir de esas instituciones de las que nos has hablado?

— Lo que van a hacer es los problemas del centro educativo. Por ejemplo hemos tenido, por ejemplo ahorita tenemos ese problema de servicios higiénicos, no tenemos silos. Porque acá no se puede hacer servicios higiénicos porque es bofedal, entonces tiene que hacerse silos. Entonces ahora, la vez pasada cuando estuve en Lima, la directora ya había convocado a una asamblea con los padres de familia para prever los materiales para poder hacer los silos. Entonces ha proveído los materiales el presidente de la comunidad. Le ha dado maderas, nosotros tenemos calaminas. Entonces ahí nos lo van a hacer. Entonces lo vamos a (...) a la escuela (docente, Canas).

En la mayoría de los testimonios recogidos, la relación que se establece entre docentes y padres/madres de familia es funcional a los requerimientos de la institución educativa⁴⁴. Son muy pocos los docentes que reconocen en padres y madres de familia conocimientos, habilidades, saberes dignos de ser incorporados en la malla curricular. Los padres/madres deben cumplir un rol subsidiario reproduciendo en la casa un espacio escolar necesario para las “tareas”:

Nos piden que nosotros tenemos que apoyar a nuestros hijos en hacer cumplir las tareas, mandar de repente temprano, a la hora exacta y de repente

⁴⁴ Para la mayoría de docentes entrevistados el rol de los padres/madres de familia se debe centrar en apoyar al maestro en lo que él les pide.

mandar aseados... Más que todo son las acciones que nos piden como apoyo (padre de familia, Canas).

Del testimonio de este padre de familia se derivan dos ideas más: los docentes educan a los padres y madres respecto a la manera en que deben criar a sus hijos, enseñándoles además patrones de conducta (aseo y horarios). Esta relación reproduce, en los hechos, la idea de que padres/madres son ignorantes y que hay que decirles “cómo deben hacer las cosas”. Adicionalmente, son vistos como “ejecutores” de los mandatos de la escuela, reproduciendo un tipo de vínculo patronal. En particular, es recurrente la demanda para que los padres/madres colaboren como mano de obra en construcción y reparación de infraestructura educativa. En este último caso, la actitud no es la de reivindicar una habilidad o saber del padre o madre, se trata simplemente de aprovechar su trabajo gratuito.

Este tipo de vínculo instrumental de docentes a padres y madres pone de manifiesto la ausencia de un reconocimiento y de la falta de inclusión de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Por el contrario, por la manera en que estas prácticas se llevan a cabo, los niños/niñas aprenden a des-conocer los saberes de sus progenitores los cuales no son ni importantes ni valiosos

En un esfuerzo por sistematizar los discursos de los/las docentes sobre los saberes previos, hemos encontrado cuatro tipos:

1. *Tolerancia*. Se sabe que existen saberes en los/las niñas pero no se incluyen de manera sistemática en el currículo pues no se consideran relevantes para el aprendizaje. Usualmente se incorporan tangencialmente en espacios extracurriculares. A continuación un ejemplo tomado de Nauta:

La forma así, la técnica como ellos utilizan a la trampa dentro de eso no. No, mayormente no casi agarramos esa parte. Siempre cuando hay por ejemplo el aniversario de nuestra comunidad hacemos competencia con otras comunidades haciendo la competencia de la pesca, quién agarra más el pescado, quiénes asolean más y de acuerdo a eso ya tienen sus premios De esa forma tratamos de... cómo se diga, de que los niños también tengan mayor este, cómo te podría decir... hay una palabra... se sientan más este... que también ellos tienen la experiencia que pueden dar a otras personas (*docente, Nauta*).

2. *Negación*. Tanto los docentes como los niños/niñas y también los padres y madres de familia niegan los saberes que tienen. No los reconocen como tales. En la mayoría de los casos se debe a que “no saben cómo enseña la escuela” o la manera en que “debe hacerse”. Este es el caso de los y las docentes que establecen una distinción cerrada entre escuela y comunidad, siendo la primera el espacio del saber y la segunda el del no saber. Por ejemplo, en una clase de personal social se pidió a alumnos y alumnas que dibujaran a su familia. Un niño dibujó dos personas adultas, un niño, una niña, un perro, una vaca y algunos pollos. El profesor lo reprendió argumentando que “los animales no son parte de la familia”.
3. *Forclusión*⁴⁵. Tomamos el concepto de *forclusion*, de origen psicoanalítico, para aludir a un proceso inconsciente de negación de saberes. La “forclusión” supone que un sujeto no percibe un objeto que está en su campo visual y, por lo tanto, es incapaz de nombrarlo. Este es el caso de una dirigente comunera quechua hablante quien, minutos después de haber dado un soberbio discurso en quechua ante una organización de mujeres, señaló como una de sus limitaciones para ejercer su liderazgo “el no saber hablar”. Lo mismo expresa una mujer de una comunidad a orillas del Marañón que no reconoce su saber acerca de un tema de salud infantil que practica de manera cotidiana. En ambos casos estamos ante la imposibilidad de nombrar como saber, un saber que está en su “campo de percepción” pero que no pueden “ver”, que ha sido forcluido.
4. *Reconocimiento*. A pesar de no ser la mayoría hemos encontrado docentes y padres/madres de familia que están en un proceso de reflexión sobre los saberes previos. En líneas generales, se utiliza la frase “saberes previos” para dar cuenta de hechos o datos locales (como plantas, animales de la zona) y se reconoce la necesidad de incluirlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula:

“Lo que es cierto también es que hay muchos de nosotros -me voy a incluir- que no estamos manejando bien ese proceso de diversificación... realmente

⁴⁵ Agradecemos a Tesania Velásquez por su contribución en la elaboración de este concepto.

a veces seguimos pensando que lo que viene de Lima es lo máximo de repente, es lo único ¿no?, pero creo que no es así, ¿no? Entonces nosotros, nuestra responsabilidad como maestros, creo que nos falta investigar más, sistematizar el conjunto de nuestras experiencias, costumbres y hechos de esta zona para comprenderlos, incorporarlos realmente ¿no? (docente, Canas, 27 años)

Aunque consideramos que el reconocimiento de esta dimensión de los saberes previos es positiva, creemos que es solo un punto de partida y que la escolaridad debería orientarse hacia el reconocimiento de las otras dimensiones para que sea realmente significativa.

Considerando las diferentes formas en que se (des)consideran los saberes podríamos identificar cuatro tipos de docentes

1. *El/la docente “hipoclorito”*: Aquel/aquella que considera a la escuela como una especie de lejía para limpiar a los niños, y que tiene que enseñarles todo porque ellos no saben nada. Cualquier habilidad que ellos traigan de sus casas no sólo es desconocida y negada sino que es considerada como un obstáculo para el aprendizaje.
2. *El/la docente interfase*: Aquel/aquella que tolera ciertos saberes previos de niños y niñas solo en espacios extracurriculares. Este es el caso del o la docente que puede reconocer capacidades en sus estudiantes pero que le resulta difícil reconocer estos saberes como parte de la malla curricular. En general se trata de personas sensibles a las diferencias pero que aún manejan la idea de la validez de los distintos tipos de saberes.
3. *El docente con un discurso político, de cambio y renovación*: En estos casos hay una reflexión crítica sobre la escuela y está en ciernes la elaboración de nuevas propuestas que sean efectivamente interculturales y que no reproduzcan relaciones de poder y colonialidad⁴⁶. Este es el caso del formador de la siguiente cita:

La escuela es un centro de estacionamiento, un centro de atraso para el desarrollo local de una comunidad, de un ayllu, porque ahí lo que se hace

⁴⁶ Como los ya citados Pascual Aquituari y Rafael Chancharri de FORMABIAP, Justo Oxa del ISP de Tinta y Gavina Córdova, de GTZ.

es matar el saber de ese lugar, porque el profesor ha sido alienado y sigue siendo un elemento alienante de los niños, y en ese trabajo cotidiano que hace obviamente no toma en cuenta los saberes del niño, o sea, con qué “saberes” viene (docente ISP, Andahuaylas, citado en Trapnell y otros 2004:107).

3. ¿Aprendiendo fuera de la escuela?

—¿Qué te gustaba más en el colegio?

—Era muy aburrido, por ejemplo del recreo ya no queríamos volver a las clases, preferíamos seguir jugando” (Federico, 18 años Toccoconi, Canas).

La gran crítica que hemos recibido de padres/madres y estudiantes hacia la escuela es que lo que aprenden no sólo es poco o malo, sino que no sirve para la vida. Lo que la gente considera que vale la pena, que sabe, que le da autoestima y trabajo no proviene sustantivamente de su paso por la escuela. Es un aprendizaje extraescolar que no es reconocido por la estructura de la escuela y, más aún, que niega su validez y lo trata como una distracción —una in-competencia— que compite con el tiempo que el/la estudiante debería dedicar a “sus” deberes escolares. Sucede así que hay una distorsión, una brecha, un desajuste grave que afecta la vida y el futuro de muchos estudiantes en zonas rurales. La escuela no les enseña lo que ellos y ellas necesitan para la vida, en breve no producen aprendizajes significativos. Hay un abismo entre las expectativas frente a la escuela y lo que la escuela efectivamente da. Lo que las personas recuerdan gratamente y consideran valioso es lo que sucede fuera de ésta, esto explica en parte el desinterés hacia esta institución, a la que acuden como una obligación para obtener un “papel” que las acredite ante la sociedad (hegemónica) como alfabetas, “educadas”.

Esta distancia entre escuela y sociedad puede ser también entendida como un proceso de quiebre y ruptura como lo expresa Federico:

Para mí el problema era que nosotros hablábamos el quechua, y cuando fuimos al colegio, todos hablaban en castellano, por eso nosotros no entendíamos, era difícil para nosotros el aprendizaje” (joven de 18 años, Canas).

La escuela a la que llegan los niños y las niñas no es amigable. No supone una continuidad con su casa, su familia, sus costumbres. La formación escolar militarizada, los desfiles cívicos interminables y la permanencia en el aula, sentados sin poder moverse, les resultan ajenos. El juego, los espacios lúdicos, el aprendizaje práctico y las habilidades y saberes asociados quedan fuera, dando paso así a una situación de extrañamiento que no se logra revertir. El testimonio que sigue ilustra este desencuentro:

(...) durante cinco años he aprendido todo lo que es la estructura curricular pero finalmente cuando tú sales a las escuelas rurales no tienen funcionalidad. Eso significa que nuestra educación peruana está por demás, no coadyuva, no apoya al desarrollo y al bienestar de la comunidad; lo que se quiere es una educación por el desarrollo, el bienestar del pueblo (estudiante de 10º Ciclo de ISP, Andahuaylas, citado en Trapnell y otros 2004: 107).

Es pues importante que las propuestas consideren una nueva manera para que la escuela se entronque en las comunidades, ello exige revisar las dicotomías público/privado así como la separación entre teoría y práctica.

V. Reflexiones finales

Los sociólogos son una banda de ideólogos que cumplen con la tarea de desviar la reflexión de la gente sobre asuntos sociales a cosas que no sean peligrosas (Horkheimer, citado en Dahmer 2005: 11).

Intentar revertir esta inequidad histórica, apostando por un ideal de ciudadanía y conciudadanía intercultural es la meta a la que debe aspirar y por la que debe trabajar todo demócrata que busca la igualdad de consideraciones y derechos en la diversidad de culturas (Heise 2001: 13).

Reconciliación y diversidad

Al iniciar este texto, recordamos la convocatoria que nos hace la CVR en su Conclusión 171, donde expresa que “la **reconciliación** debe ocurrir en el nivel personal y familiar; en el de las organizaciones de la sociedad y en el

replanteamiento de las relaciones entre el Estado y la sociedad en su conjunto [para...] la edificación de un país que se **reconozca positivamente** como multiétnico, pluricultural y multilingüe. Tal reconocimiento es la base para la superación de las prácticas de discriminación que subyacen a las **múltiples discordias** de nuestra historia republicana” (énfasis nuestro); la misma que ha orientado nuestras indagaciones así como el análisis de las evidencias halladas.

Esta conclusión afirma implícitamente que nuestra historia puede ser caracterizada como una de “reconocimiento negativo” de nuestra diversidad, que se expresa en múltiples discursos y prácticas —desde religiosos hasta ilustrados— que fueron construyendo un imaginario donde la alteridad fue ante todo elaborada como carencia, y desde la cual se fue cimentando un orden jerárquico-estamental, discriminatorio y homogeneizador que condujo incluso, tal como expresa María Heise, “a que los grupos oprimidos pierdan la confianza en su cultura y piensen que la solución esté en la asimilación de la cultura y la lengua del opresor” (2001: 13).

La Conclusión 171 emplea también el feliz término “discordias”, pues alude a que la construcción de la alteridad como carencia daña el mundo de los afectos, las maneras de sentir y desear, la “autoestima” —para decirlo en una jerga de moda—, en suma, “deshace” a las personas (Butler 2004), con sus consecuencias en las relaciones sociales, la proliferación de las violencias, y la imposibilidad de construir una sociedad basada en la confianza; una que pase de la tolerancia al mutuo respeto y a la estima como base para la construcción de la democracia, la gobernabilidad y la paz sostenida.

Escuela y sociedad

A lo largo de este texto, hemos hecho énfasis en el carácter político que tiene cualquier reflexión acerca de la relación entre escuela y sociedad. En particular, la pregunta por los saberes previos obliga a indagar desde dónde se hace la pregunta, para quién, así como qué es “saber” y qué es “previo”. No son preguntas “neutras” que requieran respuestas “técnicas”, o que sólo puedan ser respondidas por un pequeño grupo ilustrado. Antes bien, como

reflejan las opiniones de docentes y formadores citados en el texto, las respuestas que se den tendrán que considerar si promueven la reconciliación o si, por el contrario, contribuyen a la reproducción de las discordias históricas. Dicho de otro modo, una reflexión acerca de la relación entre escuela y sociedad debe partir del reconocimiento de la existencia de relaciones de poder construidas a partir de consideraciones culturales-raciales, de género, de orientación sexual, de lugar, de organización social, de sistemas de crianza, de ideales del yo, de clase, generación o denominación religiosa, entre otras, que limitan o impiden la construcción de una ciudadanía plena y su ejercicio cotidiano en la escuela.

Por lo tanto, es preciso asumir que también serán diversas las respuestas a los retos que implica repensar la escuela. Igualmente, exige aceptar que los procesos de elaboración de políticas y de toma de decisiones deben partir del deseo de construcción de consensos “desde abajo”, y no de imposiciones que terminan careciendo de legitimidad y que invitan a la “trasgresión” o, dicho de otro modo, a la silenciosa desobediencia civil —en el aula, en la escuela, en el hogar— que percibe en la ley impuesta la reproducción de sistemas autoritarios y patronales de gestión educativa.

De otro lado, el orden jerárquico basado en la construcción de la alteridad como carencia ha establecido distancias sociales que, si bien la escuela no puede resolver, sí puede contribuir a enfrentar a partir de la creación de condiciones subjetivas y sociales que potencien las capacidades de niños y niñas y los reconozcan como agentes de sus comunidades. Asimismo, tomando en cuenta el limitado tratamiento de los “temas conflictivos” de la historia peruana en el currículo, es necesario que la escuela sea un lugar donde se creen espacios de encuentro que visibilicen las múltiples experiencias históricas de los pueblos, desde su lugar en estas historias, para así poder elaborar los “malestares sociales” que marcan las identidades y las relaciones sociales. Por tanto, consideramos que no habrá reconocimiento positivo si no se habla de los conflictos (evangelización, colonización, esclavitud, sexismo, racismo, centralismo, discriminación por orientación sexual, entre otros temas), si no se encara el dolor, para que así ya nadie responda como un padre: “Solo nos enseñan la historia del Perú, no nos enseñan nuestra historia”.

Ignorancias previas

Por otro lado, comprender nuestra diversidad exige reconocer cuánto ignoramos de, precisamente, esa diversidad. Esto implica conocer los sistemas de crianza, los sistemas de género, los sistemas de autoridad y autogobierno, las prácticas comunicativas, las percepciones del cuerpo, las propias definiciones de la educación junto con las tradiciones pedagógicas, los sistemas de valores, las cosmovisiones, las diversas historias y construcciones del espacio, entre otros aspectos relevantes para la producción de los actos comunicativos de enseñanza-aprendizaje que se deben dar en la escuela.

Es claro que esta tarea requiere de la colaboración de múltiples esfuerzos tanto desde las investigaciones sobre educación como desde los estudios sociales. En este sentido, el primer paso, y tal vez el más importante, es repensar el rol del maestro dentro del sistema educativo. Justo Oxa, formador de docentes, lo expresa nítidamente: “El docente requiere conocer profundamente su cultura, y también conocer la cultura de sus niñas y niños; este conocimiento debe ser al nivel de las cosmovisiones. Las actividades educativas que se realicen deberán tomar en cuenta los valores, creencias, las instituciones y las prácticas cotidianas de las tradiciones culturales presentes en la escuela” (2005: 45). En suma, antes que la repetición mecánica de prácticas y discursos preestablecidos, la formación docente debe contemplar la adquisición de capacidades que impulsen la creatividad y la apertura hacia lo nuevo y/o diverso en tanto riqueza y posibilidad. Esto, por cierto, requiere llevar a la práctica la autonomía prevista en la Ley General de Educación vigente.

Como señalamos en la primera parte de este documento, esta tarea conlleva también a repensar la propia formación de los investigadores sociales para que estén en condiciones de comprender y dialogar en la complejidad y que, independientemente de las buenas intenciones, no contribuyan a la reproducción de un orden de poder.

Saberes previos

La pregunta por los saberes previos puede ser circunscrita a una indagación por aquellos saberes que niños y niñas llevan al aula y que son funcionales a los

aprendizajes previstos en las estructuras curriculares. Desde esta perspectiva, el currículo oficial predefine el campo discursivo que permite indagar por, y reconocer un saber previo como tal. Así, el currículo preestablece las coordenadas que orientarán a los docentes, e implícitamente a los estudiantes, con respecto a los juegos del lenguaje —esto es, lo que se puede decir, pero también hacer y hasta pensar— pertinentes y permitidos para la puesta en escena de los actos comunicativos de “enseñanza-aprendizaje”. Por tanto, esta perspectiva define, en principio, los saberes previos “incluibles”; por contraposición, establece también un campo de saberes excluidos o prescindibles.

El currículo es un producto social e histórico, portador de intereses, sesgos, prejuicios, preconcepciones o ideologías, y no es “neutro” con respecto a múltiples determinaciones. Una vez puesta en marcha la máquina de la escolaridad, el currículo tiende a “naturalizarse”, perdiéndose de vista su lugar de enunciación. Aparece así como un principio de realidad autónomo que, cual fetiche, marca los límites de los actos comunicativos de enseñanza-aprendizaje y moldea las expectativas de los padres de familia y de la sociedad en su conjunto⁴⁷. En muchos casos, y en buena medida, tal principio también dará forma a las frustraciones y sinsabores de uno o más de los actores educativos, y hasta modificará las pautas de crianza en el hogar instaurando criterios de premios y castigos, de tiempos libres y tiempos “atados”, o nuevos órdenes de prestigio, con su consecuente impacto en las autorrepresentaciones de niños y niñas —pero también de docentes y madres y padres de familia— en la percepción de su valía, y todo en función del desempeño escolar. Se encadena así un círculo vicioso que conduce a lo que podemos denominar el “malestar de la escuela”.

Una vez encendida, esta máquina invisible moviliza una “organización social para la producción de escolaridad”, induciendo al diseño y aplicación de instrumentos de monitoreo, supervisión y evaluación estandarizados; entrenamientos y reentrenamientos de docentes; así como medición de variables que muestren el cumplimiento o incumplimiento de las metas y resultados previstos en el currículo⁴⁸.

⁴⁷ Es claro que existen diversas concepciones del currículo; para una tipología de los mismos véase Burga, 2004.

⁴⁸ De manera creciente, y dado el rol que juega la escolaridad y la formación de recursos humanos en la geopolítica mundial, corroboran dicha información las cifras y opiniones propaladas por entidades internacionales.

Desde este esquema se asume que la relación de enseñanza-aprendizaje, en tanto acto comunicativo, es universal, dejando de lado que éste se halla definido por las prácticas comunicativas locales, las normas de pudor, las formas de expresar cordialidad, las pautas que definen los modos de comunicación intergeneracional, las particularidades comunicativas según el género, o las valoraciones que los estudiantes portan con respecto al silencio o la “bulla”, a la quietud del cuerpo o a su movimiento, al encerramiento en cuatro paredes o la preferencia por el campo abierto, entre otros aspectos de la pragmática de los actos comunicativos presentes en la escuela.

Asimismo, tal como advierten Oxa (2005), G. Córdova (2004) y Aquiturari (2004), los juegos del lenguaje autorizados definen una única manera de ser/estar en el mundo. No es que los límites del lenguaje autorizado limiten el mundo, lo que hacen es cercenar otros mundos, silenciándolos en ese lugar de la esfera pública que es la escuela, volviéndolos subalternos, indecibles.

Dicho de otro modo, la limitación de los juegos del lenguaje posibles en la escuela es otra forma de hablar de homogeneización (y de conceptos afines, como aculturación, asimilación); es decir, de juegos que no toleran, y menos respetan, la alteridad. Es también una manera de hablar de la colonialidad del saber, de la hegemonía de un orden patronal/patriarcal que reproduce, en el caso peruano, las discordias históricas. En suma, se trata también de un reconocimiento negativo de la alteridad, desde una enunciación que, al postularse como única, y para afirmarse como tal, construye al otro como carente⁴⁹.

Por lo dicho, nuestro estudio quiere poner el énfasis en la necesidad de entender los saberes previos como saberes-otros, diferentes, con los cuales es preciso dialogar y no simplemente incluir. Se trata de salir del esquema previsto e imaginar un escenario distinto, efectivamente intercultural.

Un primer paso en este camino es reconocer que estos saberes-otros son parte de configuraciones complejas en las cuales adquieren sentido y pertinencia para la vida. Son saberes dinámicos que se modifican con el tiempo y de acuerdo a las necesidades sociohistóricas de las poblaciones. En la inves-

49 Mignolo 2000; Escobar, 1996.

tigación realizada hemos podido advertir por lo menos cinco dimensiones en los que éstos se expresan: saberes relacionados con objetos, datos y hechos, saberes sobre sus procesos históricos, saberes referidos a la gestión social y comunal, saberes sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y saberes vinculados a marcos interpretativos generales. Estas dimensiones y sus interrelaciones muestran que no se trata de una lista de habilidades que se puedan incluir por decreto en el currículo. Advierten sí la necesidad de que los y las docentes conozcan y reconozcan las culturas de sus estudiantes, como reclamaba el profesor Justo Oxa en una cita anterior.

Con respecto a la manera en que estos saberes han sido o no considerados en la escuela, la investigación realizada en dos zonas distintas del país ha encontrado tres actitudes básicas: saberes que se toleran, saberes que se niegan y saberes que se forcluyen. Estas actitudes de desconocimiento frente a los saberes-otros tiene un impacto negativo tanto en los procesos de aprendizaje como en las actitudes y valoraciones que los/las estudiantes tienen de sí mismos. Encontramos así que si bien en términos de acceso a la educación es creciente el número de estudiantes rurales (andinos y amazónicos), la exclusión de sus saberes pone de manifiesto la exclusión real y simbólica de estas poblaciones.

¿Otra escuela es posible?

No obstante, y como hemos tratado de evidenciar a partir de testimonios de algunos docentes y estudiantes, existen espacios en los que se están ensayando experiencias novedosas que buscan, en la práctica, el ejercicio de la interculturalidad. Es importante reconocer las propuestas institucionales que se están discutiendo en FORMABIAP (Iquitos) y en el ISP de Tinta (Cusco), pero también las individuales lideradas por algunos/as docentes preocupados por el tema educativo. Desde la sociedad civil hemos encontrado también experiencias innovadoras que intentan dialogar con esos saberes-otros logrando así que algunos jóvenes se interesen y se comprometan activamente en sus procesos educativos.

Con relación a los/las estudiantes encontramos respuestas -en muchos casos pasivas y encubiertas- que actúan como resistencias a la impertinencia

del currículo y al agobio que la escolaridad les provoca. Se trata de espacios de agencia en los cuales los/las estudiantes encuentran posibilidades para desplegar sus habilidades –negadas, toleradas o forcluidas por el sistema escolar–. Es el caso de las bandas, los grupos musicales, las actividades comerciales, las finanzas, las tecnologías de transformación de alimentos y los grupos de pares.

Sin embargo, es preciso reconocer también que las expectativas frente a la escuela son complejas y contradictorias entre los padres de familia y docentes. Los discursos no son lineales y en muchos casos a la vez que se reclama la interculturalidad se asumen posiciones que implican una modernización que niega –precisamente– la diversidad.

Finalmente queremos concluir señalando la posibilidad de que otra escuela es posible. Una que, al reconocer positivamente las diferencias, deje de dar la espalda a las comunidades, trabaje en diálogo con ellas transformando así la educación en un espacio para la creación, la libertad, el progreso y la autonomía.

Bibliografía

- Abbagnano, N., y A. Visalbergui (1992). *Historia de la pedagogía*. México: FCE, 1992 [1962].
- Acuerdo Nacional (2002). *Acuerdo Nacional*. Lima: Acuerdo Nacional, 2002.
- Aguirre, Rosario (2005). Los cuidados familiares como problema público y objeto de política” Trabajo presentado a la reunión de expertas “Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales” Santiago de Chile:CEPAL
- Ames, Patricia (2002). “Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos”. En Fuller, Norma (Ed.). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.
- Anderson, Jeanine y Christina Herencia (1982). *La imagen de la mujer y del varón en los libros escolares peruanos*. UNESCO: Lima, 1982.

- Anderson, Jeanine (1997). *Sistemas de género, redes de actores y una propuesta de formación*. Montevideo: CEEAL.
- Anrup, Roland (1990). *El taita y el toro. En torno a la configuración patriarcal del régimen hacendario cusqueño*. Estocolmo: Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Gotemburgo,.
- Aquituari, Pascual (2004) "Siani, mi hija kukama: el nuevo brote de mi pueblo" En: Elías, Eliana y Eloy Neira (comps.). *Foro Internacional. Salud reproductiva en la Amazonía: perspectivas desde la cultura, el género y la comunicación*. Lima: Minga Perú.
- Banco Mundial (2001). *Peruvian Education at a Crossroads. Challenges and Opportunities for the 21st Century*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas : sobre la teoría de la de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Burga, Elena (2004). "Los procesos de aprendizaje en la formación docente: una mirada desde el Nuevo Enfoque Pedagógico y la interculturalidad". Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural N.º 3. Lima: GTZ,.
- Butler, Judith (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México D.F.: Paidós.
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith (2004). *Undoing Gender*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Cárdenas, Nora y otros (2005). *Noticias, remesas y recados de Manta-Huanca-velica*. Lima: DEMUS.
- Castoriadis, Cornelius (1988). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). *Informe Final*. Lima: CVR.
- Córdova, Gavina (2004). "No le enseñan las cosas para pasar la vida, solo le enseñan a leer y escribir. Reflexiones sobre la escuela". www.utexas.edu/cola/lillas/centers/claspo/spanish/pueblosindgponencias.htm.
- Córdova, Luciana (2004). "(Re)Definiendo identidades: mujeres campesinas, organización y desarrollo". www.utexas.edu/cola/lillas/centers/claspo/spanish/pueblosindgponencias.htm.

- Crisóstomo, Mercedes (2004). "Participación desde abajo: Las dirigentes de la FEMUCAY como intermediarias políticas. www.utexas.edu/cola/lillas/centers/claspo/spanish/pueblosindgponencias.htm.
- Chakrabarty, Dipesh (2005). *Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Chirif, Alberto (2004). "El imaginario sobre la mujer loretana". En Elías y Neira (2004: 59-79).
- Dahmer, Helmut (2005). *La sociología después de un siglo de barbarie*. Lima: Fundación Friedrich Ebert.
- De la Cadena, Aroma (2005). "La escolaridad rural: anotaciones para su descolonización desde la gestión". Ponencia presentada en el Seminario Regional Andino sobre Desarrollo Rural, organizado por la Asociación Arariwa, junio. Mimeo.
- De la Cadena, Marisol (2000). *Indigenous Mestizos*. Duke: Duke University Press.
- Degregori, Carlos Iván (2004). "Desigualdades persistentes y construcción de un país pluricultural. Reflexiones a partir del trabajo de la CVR". Presentación hecha en el Taller de Interculturalidad organizado por CEPES, julio.
- Degregori, Carlos Iván (2005). "Estrechez de corazón". *Perú* 21, 19/09.
- Deleuze, Gilles y Guattari (1985), Felix. *El anti-edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Diario Oficial el Peruano (2002). *Ley de bases para la descentralización* (Ley N° 27783). Publicada el 26 de Junio del 2002.
- Diario Oficial el Peruano (2002). *Ley para la educación bilingüe intercultural* (Ley N° 27818). Publicada el 23 de julio del 2002.
- Diario Oficial El Peruano (2003). *Ley general de educación* (Ley N° 288044). Publicada el 29 de Julio del 2003.
- Elías, Eliana y Eloy Neira (comps.) (2004). *Foro Internacional. Salud reproductiva en la Amazonía: perspectivas desde la cultura, el género y la comunicación*. Lima: Minga Perú.

- Elias, Norbert (1989). *El proceso de la civilización*. México: FCE.
- Escobar, Arturo (1998). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Colombia: Norma.
- Escobar, Arturo (2002). "Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American Amsterdam modernity/coloniality Research Program". Cuadernos del CEDLA O, N.º 16, 2004. Versión revisada de la ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional de Latinoamericanistas en Europa, Amsterdam, julio 3-6.
- Foucault, Michel (1970). *The order of things*. Nueva York: Random House.
- Fox-Keller, Evelyn (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Edicions Alfons El Magnanim, Generalitat Valenciana.
- Fuller, Norma (ed.) (2002). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gee, James Paul (2004). "Oralidad y literacidad: de El Pensamiento Salvaje a Way With Words". En: Zavala, Virginia; Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Heise, María (ed.) (2001). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: MED, Programa FORTE-PE.
- Heise, María (2001). "Introducción". En Heise María (ed.). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: MED, Programa FORTE-PE, pp. 11-14.
- Irigaray, Luce (1992). *Yo, tú, nosotras*. Madrid: Cátedra.
- Irigaray, Luce (1999). *Ser dos*. Barcelona: Paidós.
- Kosofsky Sedwig, Eve (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Larson, Brooke (2005). "La invención del indio iletrado: la pedagogía de la raza en los Andes bolivianos". En prensa.
- Mannarelli, María Emma (1999). *Limpas y modernas: género, higiene y cultura en la Lima del novecientos*. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.

- Mbembe, Achille (2001). *On the postcolony*. Berkeley: University of California Press.
- Mc Laren, Peter (2003). *Pedagogía, identidad y poder. Los educandos frente al multiculturalismo*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Mignolo, Walter (2000). "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad". En Lander, Edgar-do (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Bs. As.: CLACSO, pp. 55-85.
- Moreira, Marco Antonio (2004). *El aprendizaje significativo según la teoría de Ausubel*. En: Pontificia Universidad Católica del Perú. *Programa de capacitación docente – verano 2004*. Lima: PUCP.
- Muñoz, Fanni (2001). *Diversiones públicas en Lima. 1890-1920. La experiencia de la modernidad*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Muñoz, Fanni (2004). *La política educativa y la educación peruana*. Lima: PUCP, (mimeo).
- Muñoz, Fanni, José Luis Rosales y Patricia Ruiz-Bravo (2005). "¿La igualdad del otro carente? Género, equidad y reconocimiento en las políticas educativas peruanas". Ponencia presentada en el Seminario "Equidad, Desarrollo y Políticas Educativas", Octubre del 2005, mimeo.
- Muñoz, Fanni; Patricia Ruiz-Bravo y José Luis Rosales (2005). *Reforma educativa y género. Un estado de situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Informe de Investigación. Lima: PUCP (mimeo).
- Neira, Eloy (2001). "Del silencio a la acción". Informe de Evaluación. Iquitos-Lima: Minga Perú, Fundación Ford.
- Neira, Eloy y Ruiz-Bravo, Patricia (2002). "Enfrentados al patrón: una aproximación al estudio de las masculinidades en el medio rural peruano". En: López Maguiña, Santiago y otros (ed.). *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 211-232.

- Oxa, Justo (2005). "(Des) encuentros entre la oralidad y la lectoescritura en las niñas y niños de la comunidad de Huantura". Informe de investigación. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Facultad de Educación.
- Panduro, Norma (2004) "viviendo bien:mucha salud y cuidado del alma y al comunidad.En: Elías, Eliana y Eloy Neira (comps.). *Foro Internacional. Salud reproductiva en la Amazonía: perspectivas desde la cultura, el género y la comunicación*. Lima: Minga Perú.
- Portocarrero, Gonzalo y Patricia Oliart (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Portocarrero, Gonzalo (2004). "Hacia una (re)construcción de un concepto de cultura y de crítica cultural». En: *Rostros criollos del mal. Cultura y transgresión en la sociedad peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Quijano, Aníbal (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Bs. As.: CLACSO, pp. 201-246.
- Rengifo, Grimaldo (2004). "Modernización educativa, y los retos de la mediación cultural en los andes del Perú". En: PRATEC. *Una escuela amable con el saber local*. Lima: PRATEC.
- Rodríguez Corina (2005). "Economía del cuidado y política económica:una aproximación a sus interrelaciones" Ponencia presentada la Panel. Políticas de Protección social, economía del cuidado y equidad de género, Santiago de Chile: CEPAL
- Ruiz-Bravo, Patricia y Eloy Neira (2003). "Tiempo de mujeres: del caos al orden venidero. Memoria, género e identidad en una comunidad andina". En Hamann, Marita, Santiago López Maguiña, Gonzalo Portocarrero y Víctor Vich (eds.). *Batallas por la memoria: antagonismos de la promesa peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 393-419.

- Ruiz-Bravo, Patricia, Tesania Velázquez, Nora Cárdenas y Eloy Neira (1998). "Prácticas y Representaciones de Género. Informe de investigación". Lima: REPROSALUD-AID, mimeo.
- Ruiz-Bravo, Patricia (2003). *Identidades femeninas, cultura y desarrollo. Un estudio comparativo en el medio rural peruano*. Tesis doctoral. Lovaina: Université Catholique de Louvain.
- Tovar, Teresa (1997). *Las Mujeres Están Queriendo Igualarse. Género en la Escuela*. Lima: TAREA.
- Tovar, Teresa (1998). *Sin querer queriendo. Cultura docente y género*. Lima: TAREA.
- Trapnell, Lucy y Eloy Neira (2004). "Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú". Informe presentado al Banco Mundial. Lima, Banco Mundial (mimeo).
- Trapnell, Lucy, Elena Burga, Rocío Domínguez y Eloy Neira (2004). El currículo diversificado de formación docente EBI en cinco institutos pedagógicos del área andina: Evaluación participativa. Lima: PROEDUCA-GTZ, (mimeo).
- Vigil Nila (2004). "El uso asistemático de las lenguas en las mal llamadas escuelas EBI del Perú". Lima, mimeo.
- Vigil, Nila (s. f.). "Pueblos indígenas y escritura". Lima, mimeo.
- Wallerstein, Emmanuel (2004). *La esperanza venció al miedo: alternativas al nuevo orden capitalista*. Lima: Movimiento Raíz.
- Weber, Max. (1969) *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Wieviorka, Michael (1995). *The Arena of Racism*. Londres: Sage Publications.
- Zavala, Virginia y Gavina Córdova (2003). "Volver al desafío. Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú". Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural N.º 1. Lima: Ministerio de Educación, GTZ-PROEDUCA.

Zavala, Virginia (2000). *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, Virginia (2001). *Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de la interculturalidad)*. Lima: MECEP,GTZ,KFW Lima.

Zavala, Virginia (2004). "Vamos a letrar nuestra comunidad: reflexiones sobre el discurso letrado en los Andes peruanos". En: López Maguiña, Santiago y otros (ed.). *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Anexo 1: Siglas y resumen trabajo de campo

ISP	Instituto Superior Pedagógico
IE	Institución Educativa
LGE	Ley General de Educación
CVR	Comisión de la Verdad y la Reconciliación
FORMABIAP	Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana
EIB	Educación Bilingüe Intercultural
MED	Ministerio de Educación

Cuadro resumen trabajo de campo

<i>Zonas</i>	<i>Nauta</i>	<i>Canas</i>
Entrevistas personales		
Padres/madres de familia	7	12
Docentes/directores/formadores	7	10
Alumnos/alumnas	6	0
Especialistas	9	2
Entrevistas colectivas		
Docentes/directores/formadores	2	0
Alumnos/alumnas	2	1
Etnografías		
Etnografías en aula (2 x comunidad)	8	4

Anexo 2: Imágenes



*Zona de trabajo
1: Nauta y el río
Marañón*



Fotos proporcionadas por los autores del artículo



*Zona de trabajo 2:
Canas. Comunidades de
Toccoccori y
Pampamarca*

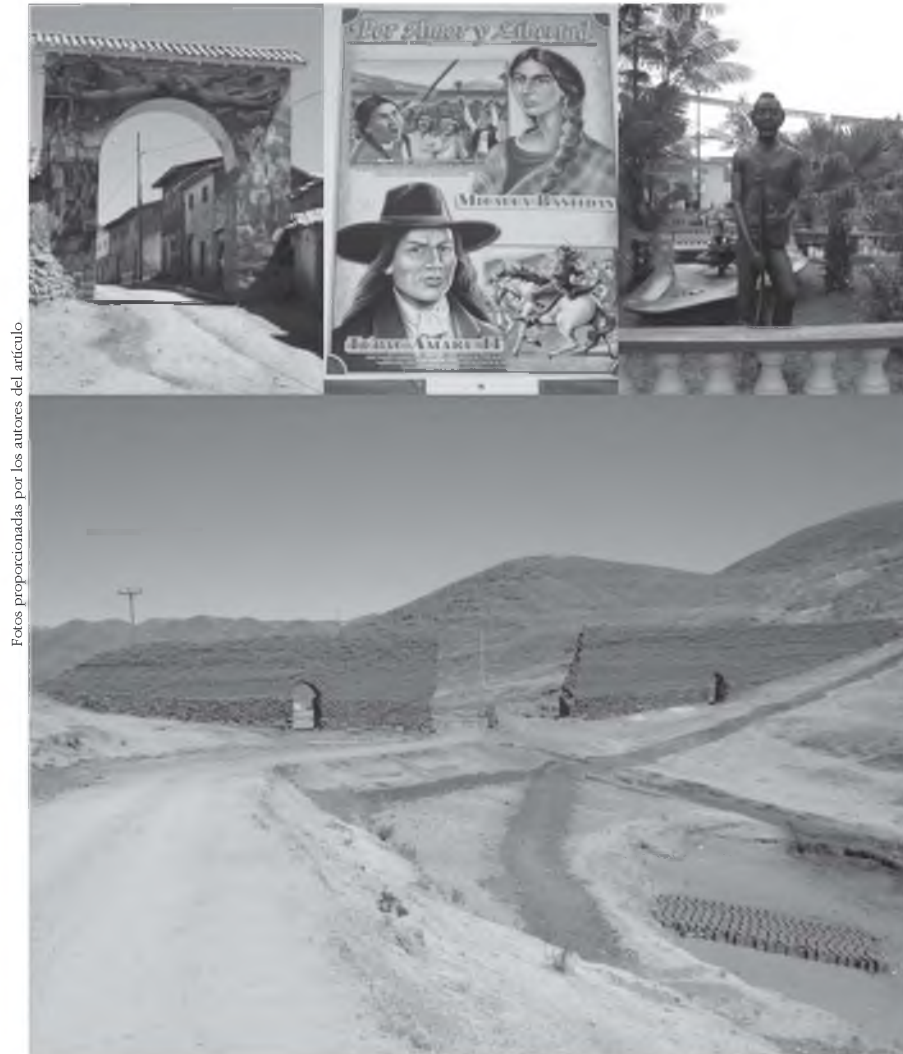


Fotos proporcionadas por los autores del artículo



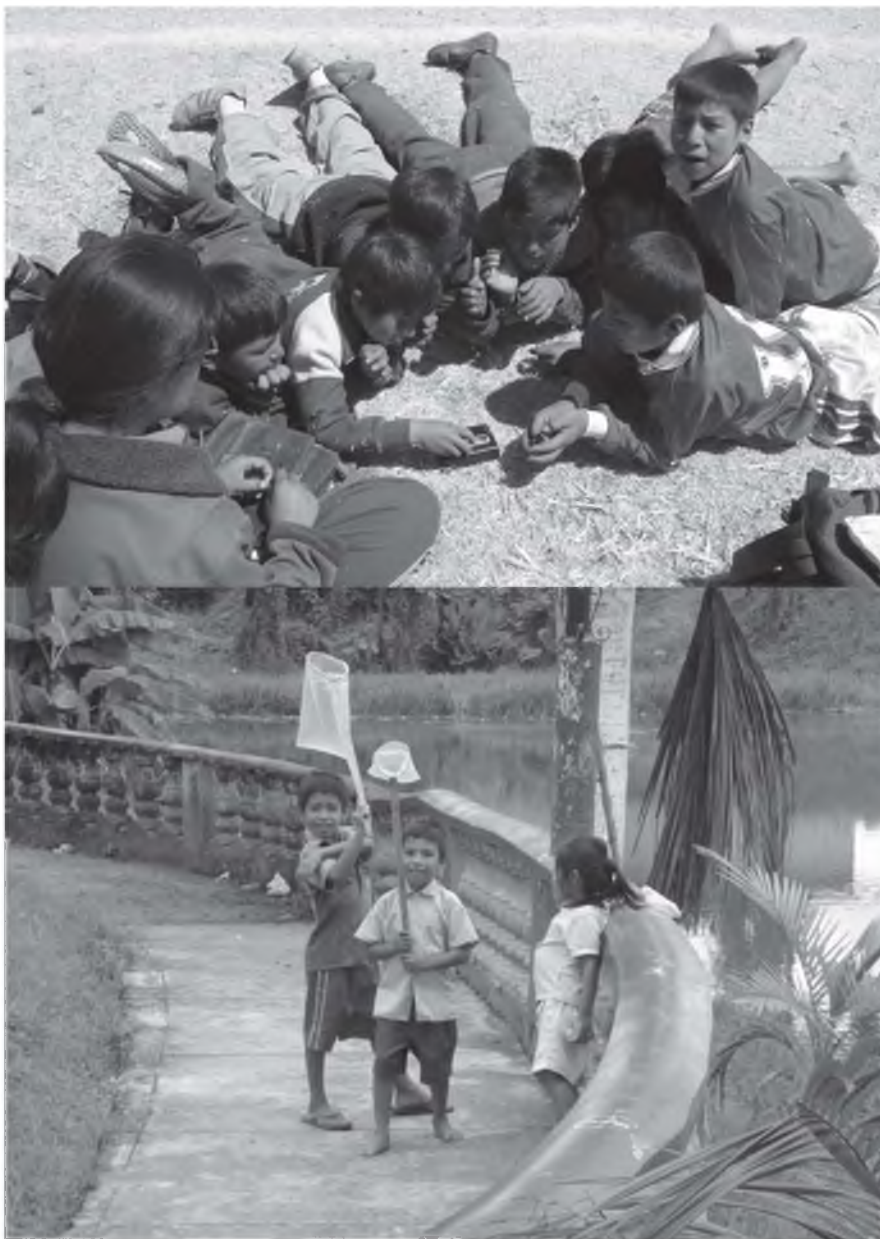
Fotos proporcionadas por los autores del artículo

Canas, comunidad de Toccoccori. Uso de Materiales de la zona para trabajo en aula.



Fotos proporcionadas por los autores del artículo.

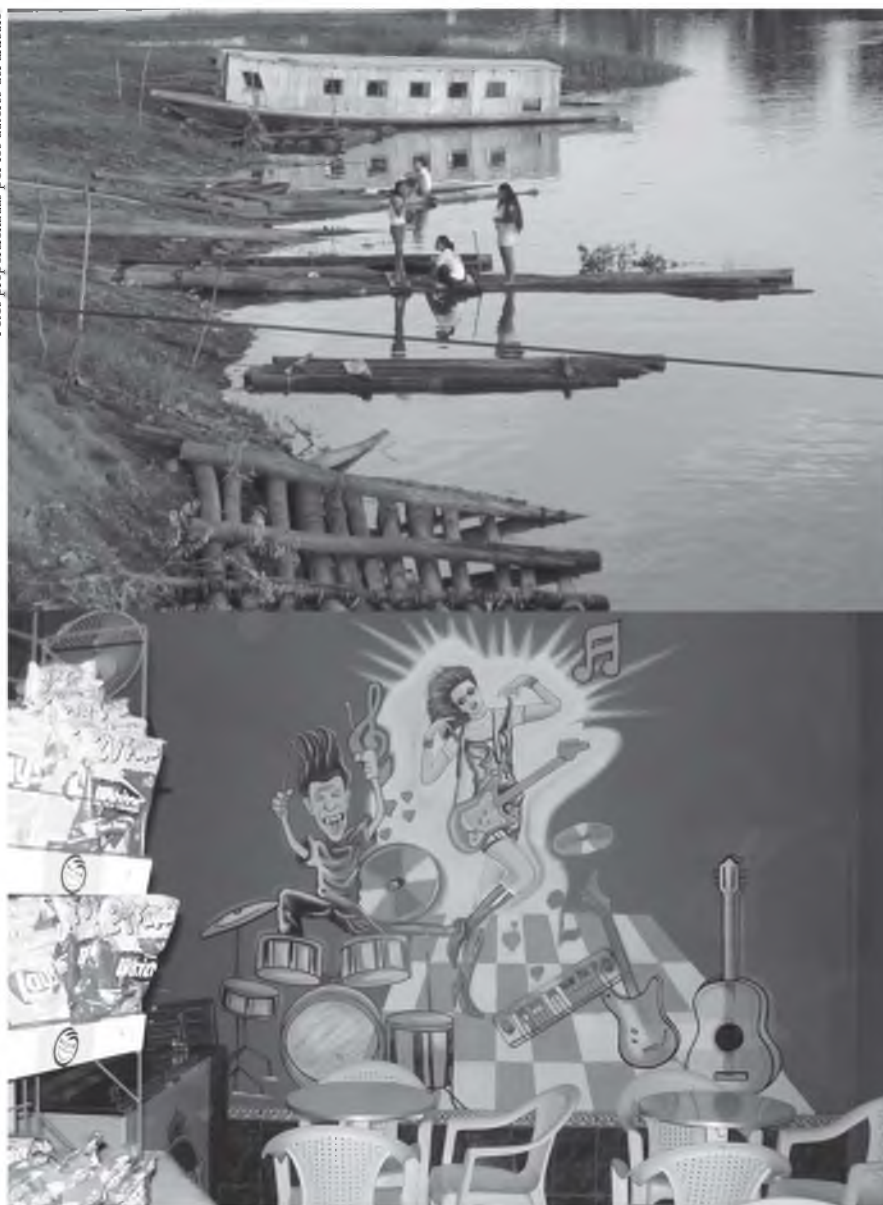
Los saberes previos como la propia historia. Arriba: personajes locales: Tipac Amaru y Micaela Bastidas en Canas, Manuel Pacaya, líder kukama fundador de Nauta. Abajo: acueducto colonial en Canas.



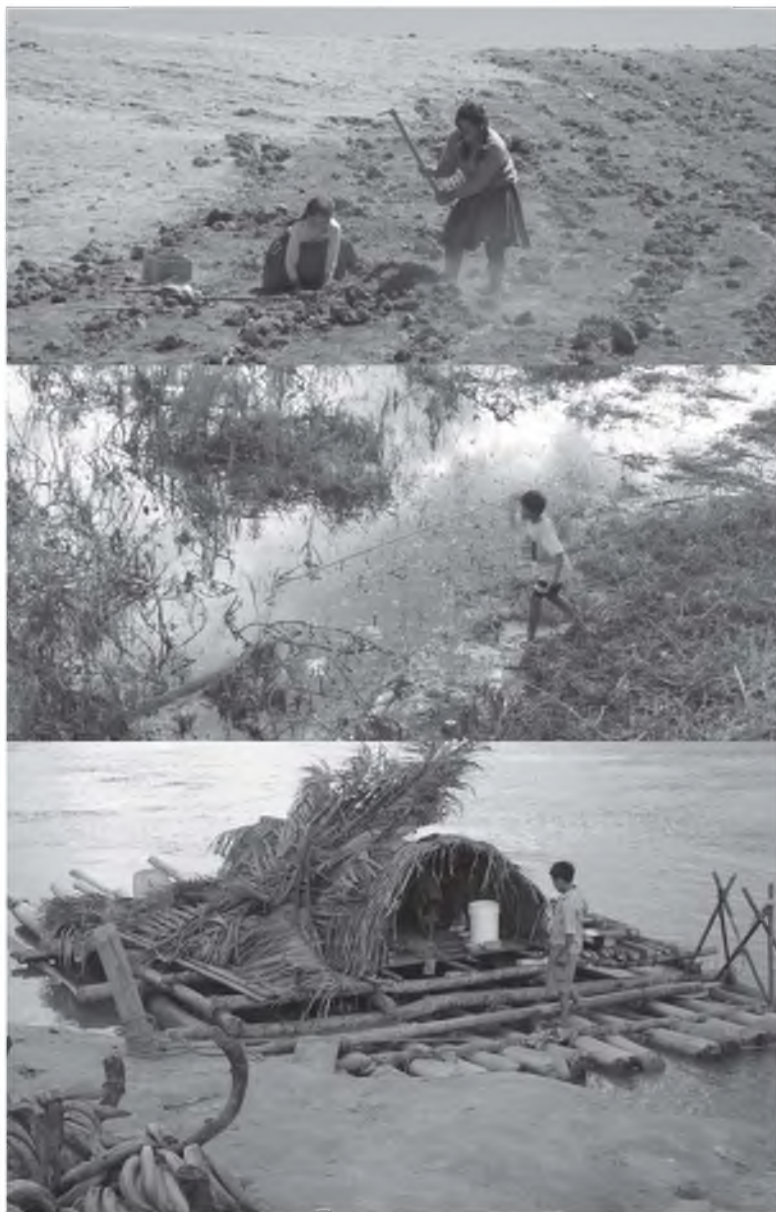
Fotos proporcionadas por los autores del artículo

Más allá de la carencia. Niños y niñas en zona rurales se muestran activos, curiosos, investigadores frente a equipo de investigación.

Fotos proporcionadas por los autores del artículo



*Saberes femeninos. Arriba: hora del baño y del cuidado del cuerpo en Nauta.
Abajo: Mural iquiteño en el que resalta la agencia femenina sobre desde el cuerpo.*



Fotos proporcionadas por los autores del artículo.

Saberes previos y trabajo. Arriba,; niñas de Toccoccori preparan la tierra para Huatia. Al centro: Niño de comunidad de Santa Rosa usa hábilmente el arpón. Abajo: niño en balsa en la que se transportan plátanos para el comercio.

Fotos proporcionadas por los autores del artículo.



Niños recogen y transportan agua. Comunidad de Santa Rosa.